

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO

**SABERES DOCENTES E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES INICIANTEs**

**RIO BRANCO
2016**

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO

**SABERES DOCENTES E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES INICIANTEs**

Dissertação apresentada no curso de Mestrado em Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ednacelí Abreu Damasceno

**RIO BRANCO
2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO/PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO,
DISCENTE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, REALIZADA NO DIA 08 DO MÊS
DE AGOSTO DE 2016.

Aos 08 dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis, às 09h 00min, na Sala Ambiente do NIEAD desta IFES, na presença da Banca Examinadora, composta pelos docentes Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno (UFAC), Orientadora e Presidente da Banca; Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima (UFAC), Examinadora Interna e Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP), Examinador Externo, na qualidade de membros titulares, tiveram início os trabalhos de julgamento da Dissertação de Mestrado em Educação, exigidos para o Exame de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela mestrandia **Letícia Mendonça Lopes Ribeiro**. Os examinadores, observando o tempo regulamentar, arguíram a mestrandia sobre o trabalho de pesquisa intitulado "**SABERES DOCENTES E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs**". Após a arguição e, tendo a mestrandia, demonstrado capacidade em responder as questões apresentadas, os trabalhos foram concluídos às 11 h 05 min, em sessão pública, cujo resultado final foi APROVADA, ressaltando a coerência teórico-metodológica e relevância dos dados apresentados na análise consistente da pesquisa. Sugere-se que o trabalho seja publicado.

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora.

Rio Branco-AC, 08 de agosto de 2016.

Prof. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno
Orientadora/Presidente da Banca

Prof. Dra. Elizabeth Miranda de Lima
Membro Interno

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Membro Externo

*Ao meu Acre, meu caso de amor mais recíproco,
e aos sonhos que ele me concedeu lindamente realizados...*

AGRADECIMENTOS

Sinto-me muitíssimo agradecida...

À força maior que me direciona – chamada por muitos de Deus – por ter me dado a oportunidade de trilhar um caminho verdadeiramente humano e, especialmente, por me conceder a dádiva de SER professora e amar a docência com responsabilidade.

À Bolacha, motivo dos meus risos mais sinceros, razão de minhas chegadas mais felizes, companheira durante as fortes agruras e leves descansos. Eu era uma pessoa igual a cem mil outras pessoas, mas Dona Bola fez de mim uma amiga; agora, sou única no mundo. Estou certa de que viveremos eternamente pobres – e deliciosamente livres – enquanto estivermos juntas!

Ao meu marido, Tiago, pelo amadurecimento e pelas decisões que me fizeram buscar (e encontrar) uma profunda força. Tenho a imensa esperança (e a crença) de que possamos olhar juntos na mesma direção por todos os anos que ainda nos restam.

Aos meus professores e aos meus alunos – principalmente estes últimos, por serem fonte maior dos meus saberes docentes! Um agradecimento ainda mais especial à Cynthia, minha “aluna-professora”, e aos grandes encontros que já partilhamos e aos tantos outros que ainda dividiremos por essa vida.

Aos membros da família Moura, minha família acreana, à Nina Rosa, o ser mais iluminado que conheço, e à Rubia, por ter sido a professora iniciante que fui um dia e por fortalecer em mim o sentimento de que iniciar (novamente) sempre vale muito a pena!

À minha mãe, a melhor das melhores mães do universo e minha razão de existir, por sua lealdade. Não há glória maior do que me assemelhar (física e intelectualmente) a uma mulher como Dona Célia, aquela que me faz acreditar que as melhores divindades estão e permanecerão sempre ao nosso lado.

Ao meu GG, o homem de caráter mais sólido que conheço e a quem, honrosamente, posso chamar de pai. Só mesmo um pai como ele é capaz de, ao renunciar algumas de suas crenças mais concretas, permitir que sua filha goste de ser quem é.

À Mariana, minha melhor amiga, minha melhor comadre e mãe do meu melhor presente: nosso príncipe Rodrigo! Essa amizade é a minha certeza de que laços de sangue são ínfimos quando comparados à convivência que edificamos nos últimos 20 anos. E essa amizade será nutrida por toda as nossas vidas...

À minha irmã, Ludmila, pelo exemplo de vida acadêmica e pelo amor que, apesar da distância, persiste em habitar nossos corações.

À minha orientadora, Professora Ednaceli Abreu Damasceno, pela compreensão, confiança e ensinamentos a mim sempre dedicados. Ela realmente me orientou,

ofereceu-me sua direção e me presenteou com este novo caminho... Eu a agradeço, ainda, por ter sido a “mentora” da ideia inicial em que se baseou este estudo, bem como por ter acolhido minhas preocupações e me impulsionado à conclusão do nosso trabalho.

Aos meus sujeitos de pesquisa por terem construído e reconstruído meus velhos (e iniciantes) olhares sobre a docência. Não há alegria maior do que compartilhar conhecimentos e saberes com quem tem apreço pela docência.

Aos professores do Mestrado em Educação (MED) pelos ensinamentos e orientações. Agradeço, com carinho especial, duas professoras igualmente especiais: a Professora Aline Nicolli que, por meio de suas metodologias ativas, fez de mim uma docente/discente mais comprometida e mais ávida por novos aprendizados; e a Professora Elizabeth Miranda que, com sua ética e sabedoria, convenceu-me de que a docência apenas faz sentido se formos realmente “decentes em um mundo tão indecente”.

Ao Professor Guilherme Prado, por suas contribuições e por me presentear com a possibilidade de colocar mais inocência na erudição – algo que fez de mim uma mestranda mais contente!

Aos colegas e amigos que conquistei na Escola da Floresta e na Ufac (Niead, NAI, MED, Escola de Gestores e Parfor), pela partilha e oportunidades profissionais. Um afetuoso agradecimento aos “meus” docentes e discentes dos cursos de licenciatura da Faculdade Meta. Vocês fazem com que, desde 2012, esta instituição de ensino seja o *lócus* das minhas mais felizes conquistas!

Muito obrigada a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho – e deste inestimável sonho!

"Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber".

Eça de Queirós (1945)

"O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos."

Rubem Alves (1994)

RESUMO

Esta dissertação objetivou analisar os saberes docentes dos professores iniciantes, identificando-os e descrevendo-os sob as influências do contexto de socialização profissional destes professores, bem como da realidade institucional e social da escola. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e fez uso de procedimentos metodológicos que consistiram na aplicação de questionário e entrevista. Os sujeitos de pesquisa, na etapa de aplicação de questionários, foram 10 egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, entre os anos de 2012 e 2014, que lecionam ou lecionaram recentemente nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual acreana, trabalhando nesta rede em caráter efetivo ou temporário, entre os anos de 2013 e 2015. Já na etapa de entrevistas, os sujeitos de pesquisa foram cinco participantes da etapa anterior, os quais aceitaram prontamente conceder a entrevista. Para a análise dos dados obtidos pelos questionários e pela entrevista, optou-se pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006). A fundamentação teórica contou com o aporte dos estudos relativos às seguintes temáticas: saberes docentes dos professores iniciantes no Brasil (GUARNIERI, 1996; FONTANA, 2000; LÜDKE, 2001; FREITAS, 2002; FARIAS, 2009) e na Europa (VEENMAN, 1984, 1988; TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002); ciclo de vida profissional docente (EDDY, 1971; HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCÍA, 1999); processo de socialização e construção de identidade docente (DUBAR, 1991, 2005, 2012) e consolidação da cultura do desempenho no cenário brasileiro (SANTOS, 2004; MOREIRA, 2009; NOSELLA, 2010; NOSELLA, BUFFA e LEAL, 2010; DAMASCENO, 2010). Os resultados da pesquisa apresentaram, no primeiro momento (aplicação de questionário), que dentre os saberes mobilizados pelos professores iniciantes, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério – seguidos dos saberes originários da experiência do iniciante na profissão, na sala de aula e na escola – são os mais frequentemente demandados para o exercício da docência no início da carreira. Já no segundo momento da pesquisa (realização de entrevista), os resultados indicaram que os sujeitos entrevistados reconhecem os saberes da experiência como fundamentais ao exercício docente. Estes saberes estão intrínsecos a um longo processo de socialização profissional, o que interfere diretamente na identidade concebida pelo professor iniciante.

Palavras-Chave: Professores Iniciantes. Saberes Docentes. Socialização Profissional.

ABSTRACT

The objective of this research was analyze the teaching knowledge of inexperienced teachers, to identify and describe with the influences of the professional socialization process, considering the institutional and social reality of the school system. This is a qualitative research a survey of methodological tools, which are the questionnaire and the interview. Participants of the survey (questionnaires) are 10 professional of pedagogy course graduates from the Universidade Federal do Acre, who has completed the course of 2012 until 2014, and who teach or have taught recently, in elementary school of Acre's education system, working this system effective contract or temporary contract from 2013 to 2015. In the second part of survey (interviews), the participants in the interviews were five of the ten participants of the questionnaires, which accepted to the second stage. For the analysis of information obtained from the questionnaires and interviews, there was the analysis of content as a technique of choice. (BARDIN, 2006). The theoretical research has these studies: teaching knowledge of inexperienced teachers in Brazil (GUARNIERI, 1996; FONTANA, 2000; LÜDKE, 2001; FREITAS, 2002; FARIAS, 2009) and in Europe (VEENMAN, 1984, 1988; TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002); teaching professional life cycle (EDDY, 1971; HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCÍA, 1999); process of socialization and construction of teacher identity(DUBAR, 1991, 2005, 2012) performance culture consolidation in Brazil (SANTOS, 2004; MOREIRA, 2009; NOSELLA, 2010; NOSELLA, BUFFA e LEAL, 2010; DAMASCENO, 2010). The survey results, presented in questionnaires, showed that of the top five knowledge taken by inexperienced teachers, the knowledge from the training to the teaching profession – and then the knowledge originating in the inexperienced teacher's experience in the profession, in the classroom and in the school – are the most important knowledge for the teaching profession at the beginning of the teaching career. The survey results, presented in interviews, showed that the participants recognize the knowledge of the experience as very important for teaching. This knowledge is together with a long process of professional socialization, which directly affects the identity that the inexperienced teacher builds.

Key words: Inexperienced Teachers. Teaching Knowledges. Professional Socialization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores.....	71
Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa de acordo com ordem de entrega dos questionários e permanência como docente na rede estadual de ensino do Acre.....	92
Quadro 3 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem às fontes de saberes docentes mobilizados no cotidiano da docência.....	102
Quadro 4 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem às dificuldades, por eles enfrentadas, no cotidiano da docência.....	108
Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa de acordo com sua nomeação na primeira etapa (questionário) e segunda etapa (entrevista)	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa por número de trabalhos/GT/ano nas reuniões da Anped, de 2005 a 2011	59
Tabela 2 – Pesquisa por assunto/expressão exata no banco de teses da Capes, de 2000 a 2010	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo esquemático das fases da carreira.....67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sujeitos de pesquisa segundo o sexo.....	93
Gráfico 2 – Sujeitos de pesquisa segundo a idade	94
Gráfico 3 – Sujeitos de pesquisa segundo o estado civil.....	94
Gráfico 4 – Sujeitos de pesquisa segundo conclusão do curso de Pedagogia	95
Gráfico 5 – Sujeitos de pesquisa segundo atividades docentes exercidas durante a graduação.....	96
Gráfico 6 – Sujeitos de pesquisa segundo atuação como regente de classe (antes de lecionarem na rede estadual de educação)	98
Gráfico 7 – Sujeitos de pesquisa segundo o período em que começou a trabalhar na instituição estadual.....	98
Gráfico 8 – Sujeitos de pesquisa segundo permanência como professor da rede estadual.....	99
Gráfico 9 – Sujeitos de pesquisa segundo tempo de efetivo serviço como professor da rede estadual.....	100
Gráfico 10 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério.....	103
Gráfico 11 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem aos saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	104
Gráfico 12 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem às exigências da gestão escolar / coordenação de ensino / coordenação pedagógica como uma dificuldade no trabalho docente	108
Gráfico 13 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem às exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos, pela escola, como uma dificuldade no trabalho docente	109
Gráfico 14 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem à inclusão dos alunos com deficiência como uma dificuldade no trabalho docente.....	111
Gráfico 15 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem à gestão da sala de aula (planejamento / execução / avaliação) como uma dificuldade no trabalho docente	112
Gráfico 16 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem ao tempo disponível, para o desenvolvimento das tarefas, como uma dificuldade no trabalho docente.....	113

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EV/UFMG	Escola de Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais
GTs	Grupos de Trabalho
HEM	Habilitação específica de 2º grau para o Exercício do Magistério de 1º grau
IC	Iniciação Científica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição Privada de Educação Superior
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Proex	Pró-reitoria de Extensão
Seape	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SEE/AC	Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
Ufac	Universidade Federal do Acre
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
VDP	Valorização e Desenvolvimento Profissional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
A professora iniciante antes da Pedagogia: minha trajetória pré-profissional.....	17
A professora iniciante durante as graduações: o primeiro passo de minha socialização profissional	19
A professora iniciante diplomada na Pedagogia: o debutar da minha docência na educação básica	23
A professora iniciante reiniciando na Pedagogia: o debutar da minha docência na educação superior.....	32
1 INTRODUÇÃO	39
1.1 O problema da pesquisa	42
1.2 Delineamento da pesquisa.....	44
1.3 O cenário e os sujeitos da pesquisa	49
1.4 Estrutura da dissertação	52
2 A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES PELOS PROFESSORES INICIANTES	54
2.1 O panorama das pesquisas sobre professores iniciantes.....	54
2.2 Os professores iniciantes e seus saberes docentes: o aprender a ensinar	63
3 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES E A CULTURA DO DESEMPENHO NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL	74
3.1 Os professores iniciantes e o processo de socialização profissional	74
3.2 Os professores iniciantes e a cultura do desempenho presente no trabalho docente	82
4 OS SABERES DOCENTES E O INÍCIO DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES DA PESQUISA: O PRIMEIRO PASSO	91
4.1 Caracterização do perfil do grupo de professores iniciantes: primeira etapa de pesquisa.....	91
4.2 Professores iniciantes: entre seus saberes e os desafios da prática no início da socialização profissional	101
4.2.1 <i>Os professores iniciantes e seus saberes docentes: uma primeira análise</i>	101
4.2.2 <i>Os professores iniciantes e os desafios enfrentados no processo de socialização profissional: uma primeira análise</i>	107
5 OS SABERES DOCENTES E O INÍCIO DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES DA PESQUISA: AS FLORES (E OS ESPINHOS) NO CAMINHO	116
5.1 O perfil dos sujeitos de pesquisa que concederam a entrevista	116

5.1.1 Professora iniciante Alfazema	118
5.1.2 Professora iniciante Rosa	120
5.1.3 Professora iniciante Margarida	122
5.1.4 Professor iniciante Lírio	123
5.1.5 Professora iniciante Dália	124
5.2 Índícios revelados pela trajetória de formação e das primeiras experiências profissionais dos professores iniciantes pesquisados.....	126
5.3 Os saberes docentes dos professores iniciantes no contexto institucional e social da escola	129
5.3.1 Os professores iniciantes: dos saberes acadêmicos aos saberes da experiência nos primeiros anos da docência.....	130
5.3.2 Os professores iniciantes e os aspectos determinantes da rotina escolar no contexto da socialização profissional.....	138
5.3.3 Os professores iniciantes e suas experiências de sobrevivência e descoberta.....	145
5.3.4 Os professores iniciantes e a produção dos saberes não oriundos da formação inicial.....	155
5.3.5 Os professores iniciantes e suas perspectivas profissionais	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE A.....	189
APÊNDICE B	193

APRESENTAÇÃO

Este primeiro item tem a intenção de revelar algumas das minhas mais importantes experiências profissionais e apresentar, de uma maneira mais aprofundada, quem é a (eterna) professora iniciante¹ que escreveu este texto. Assim, procurei contar um pouco da minha história e dos meus muitos inícios no meu ainda *jovem* processo de socialização profissional.

A professora iniciante antes da Pedagogia: minha trajetória pré-profissional

Iniciante. É isso que sou. Em cada nova atividade, um novo início. Em cada novo início, um novo encanto... E é diante do meu encanto mais recente e mais mimado – meu Mestrado em Educação – que consigo olhar para trás e perceber a generosidade dos outros encantos (e de tantos outros inícios) que a profissão docente me concedeu.

Quando ainda era criança, uma de minhas brincadeiras favoritas era a chamada Escolinha. Minha irmã mais velha sempre era a professora; eu, sempre a aluna inquieta de uma turma composta por mim e outras duas primas. Minha irmã/professora sempre chamava minha atenção e me comparava às minhas primas quietinhas. Na verdade, desde muito cedo, eu me percebi (e fui percebida) como uma criança agitada, tagarela e cheia de iniciativa nas salas de aula das brincadeiras e nas classes da vida real. Acredito que a indicação de Fröebel (1917), ao afirmar que a brincadeira desenvolve as características humanas das crianças e as auxilia a encontrarem o papel que lhes cabe na sociedade, é muito representativa para mim: eu me desenvolvi desejosa por um pouco além daquilo que o padrão escolar exigia. Aquele *algo mais*...

Nessa idade, apesar de gostar tanto das brincadeiras da sala de aula, eu não pensava em ser professora. Jamais pensei em ocupar o mesmo lugar da minha irmã na maestria de nossa pequena sala de aula e/ou das minhas amadas professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Era alucinada por animais – como sou até hoje – e queria ser uma Veterinária

¹ Como bem coloca Lima (2002, p.50), “há uma grande variedade de expressões para denominar este tipo de professores: novos, principiantes, iniciantes, debutantes”. Neste texto, a expressão mais recorrente será iniciante; entretanto, as demais denominações também serão utilizadas.

revolucionária, daquelas que salvam todos os bichinhos das ruas e desafiam aqueles que os maltratam! Mas... Com o tempo, percebi que a vida me resguardou um *algo mais* com mais querências para a pequena aluna atrevida do que para a grande Veterinária que eu desejava ser.

Minhas afinidades com o magistério, apesar de tímidas, surgiram cedo. Aos 15 anos, estudando em um colégio religioso, participei do projeto “Pé no Chão”, uma obra social que intencionava levar alimentos, roupas e um pouco de carinho às crianças carentes da região metropolitana de Belo Horizonte. Foi na primeira instituição que visitei, em uma favela de Contagem, que tive meu primeiro início como tia/professora. A chuva caía forte e, para acalmar muitas crianças em uma pequena sala, minha companheira no projeto e eu resolvemos ler uma estória infantil. Não consigo me lembrar ao certo sobre o que a estória versava, mas consigo até sentir novamente o disparar do meu coração, ansioso e intimidado, diante daqueles olhinhos curiosos, percebendo-os mais que atentos às minhas palavras. No final, diante do meu “vocês gostaram?”, escuto uma menininha insistir: “gostei! Conta mais uma pra gente, TIA?”. E essa tia contou só mais uma estória, mas escutou mais umas 100 vezes a repetição do gostoso vocativo – ainda sem suspeitar que, anos mais tarde, ele se tornaria um dos sons mais agradáveis aos seus ouvidos...

Apesar dos três anos que estive no “Pé no Chão”, no final do ensino médio eu estava decidida a fazer vestibular para Medicina Veterinária. Porém, como uma *tradicional* adolescente, confusa e impulsiva, escolhi fazer engenharia civil, a profissão que meu pai sonhou para mim. E lá se foram quase dois anos, dentro de uma instituição federal de ensino superior, em que aprendi pouquíssimo sobre construção civil e muitíssimo sobre festas, sinucas e paqueras. Quando já estava decidida a abandonar o curso de engenharia e, finalmente, fazer algo que me realizasse, (Pedagogia? Não! Veterinária? Sim!) tive um novo início determinante para a minha vida profissional. Comecei a trabalhar como digitadora em uma escola de idiomas.

Nesta função, eu apenas digitava relatórios, auxiliava na diagramação das provas e, especialmente, ouvia numerosos casos de professores satisfeitos e insatisfeitos com a profissão. Porém, ainda não foi assim que me decidi pela Pedagogia... Em uma despreziosa carona, oferecida por um colega de trabalho que buscava sua esposa na faculdade, vi aquela que seria a minha principal

instituição de formação superior: a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que funcionava em um lindo prédio cor de rosa do bairro de Funcionários, muito próximo de minha casa, no centro de Belo Horizonte. Perguntando ao meu colega que graduação sua esposa cursava, ouvi o nome de minha profissão de maneira desleixada: “ah, ela faz Pedagogia; não é o que ela quer, mas é de graça!”. Não posso me queixar da postura dele, pois eu mesma, algumas horas depois, decretei: “pronto! Eu vou fazer Pedagogia na UEMG. Eu gostava tanto do ‘Pé no Chão’ e posso gostar também de dar aula para criança. E se eu não passar em Veterinária, pelo menos terei um curso superior!”. E pouco tempo depois, o que eu pensara que seria apenas *um* curso superior, tornou-se a *minha* querida preparação para o meu exercício profissional.

Naquele memorável ano de 2002, iniciei o curso de Pedagogia na UEMG em fevereiro e, em novembro, comecei também o curso de Medicina Veterinária na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As traduções desses novos inícios me remetem à célebre frase de Vinícius de Moraes: “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”... No primeiro curso, tive o encontro inesperado mais importante da minha existência; no segundo, vivi o desencontro mais inesperado, mas também fundamental para a construção do meu caráter profissional. Foi graças a essa combinação, de dois cursos superiores tão distintos, que me decidi por iniciar (e persistir) no primeiro deles com tudo que a profissão ainda me presentearia...

A professora iniciante durante as graduações: o primeiro passo de minha socialização profissional

Apesar da escolha pouco consciente pelo curso, o encanto pela Pedagogia foi imediato. As primeiras aulas de Sociologia, Psicologia e História da Educação, com ótimos professores e leituras extraordinárias me seduziram prontamente, o que fez de mim uma discente comprometida e me levou a sonhar em ser uma docente dedicada à profissão. O encanto cresceu ainda mais em meu primeiro estágio obrigatório de observação na docência, já no primeiro semestre letivo do curso.

Iniciei este estágio em uma escola municipal na periferia de Belo Horizonte, localizada bem na entrada de uma grande favela, famigerada nos noticiários de televisão. No meu primeiro dia de estágio, a vice-diretora pediu para que eu

aguardasse na sala dos professores a indicação de qual classe eu faria minha observação. Enquanto eu esperava, a maioria dos professores entrou na sala e foi indiferente à minha presença. Entretanto, uma foi bem diferente: a Professora Azaléa². Ela me cumprimentou carinhosamente e, após algumas poucas palavras, deixou o seu sincero “conte comigo para o que precisar”. Quase uma hora mais tarde, a vice-diretora se lembrou de mim e me direcionou para sala de uma professora que, segundo ela, era uma das poucas que ainda aceitava estagiários. Então, fui apressadamente para a classe da Professora Azaléa, no 1º ano do ensino fundamental, uma professora iniciante que ainda estava em seu segundo ano de vivência no magistério.

Logo em princípio, encantou-me a forma como ela tratava as crianças, o jeito simples com o qual as motivava, as atividades pedagógicas muitíssimo interessantes – por mim imitadas alguns anos depois em *minha* sala de aula – e a leveza na maestria da rotina tão exaustiva. Quanto à mencionada leveza, acredito que um importante detalhe merece destaque: a Professora Azaléa tinha enorme dificuldade de locomoção devido às sequelas de poliomielite, a paralisia infantil, da qual padeceu quando era criança. Mesmo diante das dificuldades, lembro-me como era uma ótima professora, lecionando também as atividades da educação física, as quais ela fazia questão de planejar/aplicar com extremo esmero. Graças a seu exemplo e a seu incentivo, reconheço que os cinco dias em que permaneci naquela escola foram decisivos para a minha permanência na profissão e para enxergar o magistério com amor, mas com menos ingenuidade. A Professora Azaléa já mencionava a forma como a gestão escolar e, especialmente, o sistema municipal de educação fazia cobranças pouco condizentes com o trabalho docente. Percebi logo que a vida colorida da sala de aula era permeada de vivências acinzentadas...

Uma dessas vivências mais acinzentadas foi por mim experienciada no semestre seguinte, ao fazer meu segundo estágio pedagógico obrigatório de observação. Na época, eram comuns as escolas de educação especial, segregadas das escolas regulares, e eu decidi fazer o estágio em uma instituição dessa natureza, pois era bem próxima de minha casa. Em princípio, fui muito bem recebida pela gestão escolar e pela professora que eu acompanharia. Entretanto, logo na

² Assim como meus sujeitos de pesquisa, na etapa de entrevistas, caracterizei minhas professoras mais marcantes com nomes de flores – uma vez que elas foram/são realmente as flores que cultivei e me cultivaram na docência...

primeira manhã de estágio, ao final da aula, a professora me informou que teria uma consulta médica e que, no próximo dia, eu ficaria em sua classe. Isso mesmo: ela não questionou se eu queria ou poderia, apenas me comunicou que, na manhã seguinte, eu me responsabilizaria pela turma composta por aproximadamente 20 alunos com Deficiência Intelectual e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

É provável que, nesses 15 anos de *sedução* pela Pedagogia, essa tenha sido uma das minhas experiências mais apavorantes em sala de aula, sendo o novo início mais desagradável que me recordo quando penso em minhas vivências na docência. Eu simplesmente não consegui fazer qualquer atividade com os alunos e fui intimidada por eles como uma presa fácil, bem imobilizada pelos caçadores. Lembro-me de ir para a faculdade extremamente abalada e compartilhar, com uma de minhas melhores professoras, os meus confusos sentimentos em relação àquela manhã triste. Esta professora me orientou a persistir e, munida de algum ânimo, retornei à escola decidida a concluir todo o estágio.

Ao chegar à escola, na manhã seguinte, a professora da classe gentilmente me perguntou: “e aí, como foi ontem?” E, sem o menor constrangimento, eu apontei um simples “péssimo”! Em princípio, ela se mostrou surpresa, insistiu para que eu me acalmasse, pois a sala de aula era daquele jeito mesmo, mas que eu descobriria isso quando estivesse *menos crua* na profissão. Para finalizar, com uma boa dose de crueldade, disse com os olhos arregalados: “ainda está em tempo de mudar de profissão; isso daqui é um manicômio!”. Hoje, um pouquinho mais experiente, vejo esse episódio como um dos momentos que despertaram minhas forças para a permanência no magistério. Eu me motivei a não ser, de forma alguma, uma professora como aquela; uma profissional à vontade para minar os sonhos de uma iniciante. E, sendo bem sincera, aprendi que realmente existe um pouco de (saudável) loucura naqueles que insistem na docência na educação básica e querem fazer o melhor pelo magistério, mesmo diante de tantos fatores que contribuem para o afastamento da sala de aula.

E assim foram os quatro anos seguintes. Muitos momentos de iniciação em flores de cores vivas e alguns poucos instantes de espinhos com fortes toques de cinza. Os estudos propostos pelas disciplinas, os estágios e a partilha de conhecimento entre os colegas sempre mostravam os dois lados da moeda no

magistério. E, apesar dos pesares, insisti em acreditar no lado mais colorido do que no lado das sombras. Assim segui até concluir o curso, em julho 2005.

Simultaneamente, segui a graduação em Veterinária, iniciada já no final de 2002. Quando ingressei neste curso, já estava enamorada pela Pedagogia e nem ao menos cogitava a hipótese de trancar ou abandonar os estudos na licenciatura. Na verdade, por diversas vezes pensei em abandonar a Veterinária, mas as minhas próprias cobranças pela realização do meu sonho de infância e por um diploma mais prestigiado impulsionaram-me a persistir neste curso. É bem verdade, também, que o curso de Veterinária contribuiu muitíssimo para a minha formação pedagógica. Costumo dizer, em minhas aulas no magistério da educação superior, que a maioria dos meus conhecimentos práticos sobre Didática Aplicada foi concebida durante a graduação em Medicina Veterinária. Os professores que tive na Escola de Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais (EV/UFMG) me mostraram, na prática, a necessidade de um trabalho docente sério, feito com verdadeira responsabilidade social.

Além disso, foi na EV/UFMG que iniciei meus trabalhos na Iniciação Científica (IC), sendo esta uma atividade crucial para o meu interesse pela vida acadêmica e pelas pesquisas educacionais. Quando estava no sexto período do curso de Veterinária (sétimo semestre na Pedagogia) iniciei outro grande encontro com outra memorável professora: Tulipa. Esta seria minha coorientadora durante os dois anos de IC na graduação em Veterinária, enquanto ela fazia o doutorado, em Epidemiologia/Educação em Saúde, e era (minha excelente) professora substituta na disciplina de Epidemiologia.

A pesquisa de Tulipa tinha como objeto de estudo o potencial multiplicador de estudantes, do ensino fundamental, quanto à prevenção de uma doença zoonótica muito comum em Minas Gerais, a Leishmaniose Visceral. Todo o seu projeto foi realizado em escolas municipais de Caeté, na região metropolitana de Belo Horizonte, tendo o grupo focal como um dos métodos de coleta de dados mais relevantes. Foi durante as práticas de grupo focal que o interesse por não apenas vivenciar a escola, mas também pesquisá-la e compreender melhor os seus atores escolares surgiu. Foi nas viagens até Caeté, nos sorrisos dos alunos, nas aprendizagens de uma *intrusa* no ambiente escolar que optei por seguir na pesquisa (carreira acadêmica) sem pormenorizar o ensino (trabalho docente). Foi junto com

Tulipa que vi, vivi e senti que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 16).

Em 17 de dezembro de 2005, seis meses depois do começo de meu projeto de IC, eu me graduei em Pedagogia, inebriada pela emoção e responsabilidade de jurar que, “no exercício de MINHA profissão”, eu me comprometeria a “enfrentar os desafios que a educação me propõe, dentro e fora da escola”³. Muitos meses mais tarde, após dois anos de IC sob a coorientação de Tulipa, esse enfrentamento, por mim tão ansiado, finalmente se estabeleceu. Na manhã de 27 de julho de 2007, tomei posse como coordenadora pedagógica da Escola de Neves, uma escola municipal de educação infantil em uma pequena favela do município de Ribeirão das Neves, tida como a cidade mais violenta dos arredores de Belo Horizonte. À noite, no mesmo dia, coleí o grau de bacharel em Medicina Veterinária pela UFMG. Finalmente: realizei meu (sincero) casamento com a Pedagogia, horas antes do meu (falso) divórcio com a Veterinária. Não poderia ter feito opção melhor – apesar dos muitos enlaces (e tantos outros desenlaces) que ainda me aguardavam...

A professora iniciante diplomada na Pedagogia: o debutar da minha docência na educação básica

Revejo o filme de minha vida na Escola de Neves e entendo o que Simon Veenman (1984) quis dizer ao descrever a etapa de transição, entre a formação inicial e a primeira regência, como *dramática*. Tenho todo o roteiro de um drama passando nas telas da minha memória... Apesar de não atuar como professora, meus primeiros meses como coordenadora pedagógica foram um drama que, para minha satisfação (e surpresa), rapidamente teve fim.

Ainda hoje, eu me pergunto com frequência: como um concurso, apenas de provas escritas, pressupõe a capacidade de alguém em se tornar coordenadora pedagógica? Como uma egressa da Pedagogia, absolutamente inexperiente como professora, poderia mesmo ganhar uma responsabilidade tão ambiciosa em ser uma profissional que auxilia outros professores – tendo como parâmetro o sucesso em uma prova objetiva de concurso? Como alguém que realizara o concurso para o cargo de coordenadora pedagógica, apenas pelo fato da remuneração ser um

³ Juramento dos licenciados em Pedagogia. Disponível em: <https://Pedagogiaufmg.wordpress.com/juramento/>. Acesso em: 12 mai. 2016.

pouquinho maior (20% a mais que o salário para o cargo de professor), poderia se sentir preparada para assumir tal função? Como o ingresso de uma (ainda não) profissional, como eu fora naquela época, poderia ser indicado como um critério que potencializa a qualidade na educação?

Essas dúvidas se potencializam em um quadro especial: eu e todas as outras profissionais da escola (exceto a diretoria e os profissionais de serviços gerais) tínhamos acabado de tomar posse. Apesar de se localizar em uma favela, a escola era de fácil acesso e bem próxima de Belo Horizonte, o que levou alguns dos primeiros colocados no concurso a escolher a lotação nesta escola. A bibliotecária, a secretária, as demais 11 professoras e eu tivemos ótima pontuação e ingressamos todas juntas, naquele mesmo agosto. Entretanto, por uma feliz (ou seria infeliz?) coincidência, a maioria de nós era principiante.

Foi então que debutei na Escola de Neves. Olhando para minhas experiências lá, percebo hoje que, assim como Tardif (2002) defende, os saberes da experiência são fundamentais para se alcançar segurança na atividade docente. Entretanto, há um saber bem específico, dentro da própria experiência profissional, que depende bem mais de sensibilidade e intuição do que de muitos anos de carreira: a experiência dos pares. Foi graças à ótima experiência de (ótimos) pares que tive força para me manter na profissão. Contudo, tenho a convicção de que, caso tivesse me guiado pelos *maus* colegas, é bem provável que hoje eu não seria pedagoga e, muito menos, docente.

Na Escola de Neves aprendi que a sala dos professores pode ser o doce local de partilha de conhecimentos, mas pode tornar-se também o envenenado espaço de partilha de frustrações severas, invejas infundadas e de aterramento dos sonhos de profissionais que estão iniciando. Eu me entristeço muito em perceber que, por mais aconselhamentos que os bons pares transmitam, não há como fugir de convívios amargos. É preciso (con)viver para descobrirmos quem somos e a quem devemos nos aliar na profissão. É preciso frequentar salas de professores para provar o doce e o amargo dos pares e saber dosar o quanto eles devem (ou não) fazer parte da nossa *dieta* diária na docência.

Lembrando-me das notas amargas, recordo dos três primeiros meses em que trabalhei na Escola de Neves. Nestes, eu me permiti intimidar, como coordenadora pedagógica, por *minhas* professoras, tal como um cão se deixa adestrar por seu dono. Diante de qualquer queixa, lá estava eu me desculpando,

pedindo conselhos e me deixando manipular. Um dos exemplos clássicos dessa manipulação é que, para suprir meu desconhecimento em oferecer auxílio às professoras e para preencher um pouco a carência dos recursos enviados pela prefeitura, eu geralmente gastava grande parte do meu (mísero) salário comprando materiais para que elas pudessem fazer atividades mais interessantes aos alunos. Assim, elas poderiam me conceder algum respeito e me querer para alguma outra coisa que não fosse, de fato, o profissionalismo exigido para as funções da coordenação pedagógica – profissionalismo que eu ainda não tinha e que somente a experiência me daria...

Apesar das tristezas dos primeiros meses, em novembro chegou à escola aquela que seria a flor mais importante dos meus três primeiros anos de profissão: Camélia. Tínhamos a mesma idade, a mesma vontade de vencer e os mesmos sonhos para as nossas crianças – mas somente ela sabia como realizá-los. Na época, eu estava ingressando no Mestrado (em Ciência Animal, na EV/UFMG) e Camélia tinha apenas o curso técnico de magistério concluído há quase 10 anos. Eu era a coordenadora pedagógica; ela era a vice-diretora. Eu era a aprendiz; ela, a mestra em bom senso!

Foi graças a esse bom senso que ela superou – e me ajudou a superar – as maiores adversidades da *nossa* escola. Em 2009, o vereador que controlava a instituição (e o tráfico de drogas na favela em que esta se localizava) foi assassinado, na porta da escola, enquanto organizávamos nossa última reunião de pais. No ano seguinte, apesar do medo que nos rondava, Camélia se tornou nossa diretora e conseguiu unir os profissionais, formar um conselho escolar atuante, propor mudanças necessárias e articular melhorias inimagináveis naquela *Escolinha* que, anos mais tarde, tornou-se a referência de um bom trabalho educacional em Ribeirão das Neves. O mais gostoso de rememorar isso é saber que Camélia conseguiu tais feitos porque eu estive ao seu lado; ou melhor: nós estivemos juntas – como ela mesma faz questão de afirmar sempre que nos falamos (e nós nos falamos sempre)!

Além das conquistas dentro da própria escola, eu também alcancei outras vitórias na educação básica em Ribeirão das Neves. Em 2010, após a repercussão do bom trabalho que eu e Camélia fizemos na instituição, e a conclusão do meu mestrado em Ciência Animal, fui convidada para trabalhar como Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Ribeirão

das Neves. Minhas atividades eram inúmeras, mas se concentravam em uma espécie de consultoria às equipes gestoras e aos professores, perante as dúvidas e entraves que o convívio escolar geralmente impõe. Foram poucos meses nesta atividade, mas os aprendizados dessa época foram fundamentais para que eu visse a política (e a politicagem) com olhares mais críticos e ainda menos tolos.

Mesmo gostando muito do meu trabalho em Ribeirão das Neves, eu queria ter uma remuneração mais alta e melhores condições de trabalho. Além disso, apesar de já confiar em meu exercício profissional e na dedicação que eu destinava a ele, eu sempre me senti um pouco charlatã. Onde já se viu uma boa coordenadora pedagógica, uma boa assessora escolar e, enfim, uma boa pedagoga que jamais fora professora? Ciente disso, eu resolvi prestar o concurso para professor da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Sendo aprovada, ingressei na minha Primeira Escola da PBH, como professora do ensino fundamental, em agosto de 2010.

Eu já tinha alguma experiência na educação infantil, uma vez que as professoras da Escola de Neves muito me ensinaram na coordenação e nos momentos em que atuei como professora eventual, substituindo alguma profissional ausente. Mesmo assim, eu trouxe milhares de medos ao chegar à primeira reunião da *minha* nova escola. Como eu tive a sorte de ser muito bem classificada também neste concurso, pude escolher uma instituição próxima da minha casa e, mesmo estando em um conjunto habitacional cercado de favelas, esta escola era de fácil acesso. Minha classificação também me possibilitou escolher a sala de aula que desejaria assumir e optei pelo 2º ano do ensino fundamental, imaginando lecionar para alunos já alfabetizados.

Para me preparar melhor para a tarde seguinte, pedi ajuda à antiga professora que lecionara em minha sala e solicitei que ela me descrevesse como eram meus alunos. De posse do diário de classe, ela caracterizou cada um dos 27 alunos e repetiu, por diversas vezes, os seguintes *perfis*: “esse é outra peste”, “essa é uma catarrenta nojenta”, “esse é um pirralho que não está nem aí”, “essa é outra menina que não sabe de nada”. Vendo meu aparente desespero, tentou me animar dizendo que, apesar disso, era mais tranquilo trabalhar nesta escola do que nas demais instituições municipais da região, já que a secretaria de educação tinha ciência da má qualidade da nossa *clientela* e as cobranças eram mais tênues.

Interessante (e feliz) recordação é ver a construção de minhas crenças daquela tarde desconstruídas tão rapidamente quanto o primeiro sopro sobre a casa

de Cícero⁴. Muitos dos meus alunos estavam longe de serem considerados como alfabetizados; entretanto, estavam ainda mais distantes das péssimas descrições dadas pela antiga professora. Eram crianças saudáveis, cheias de vida e ávidas por uma professora que as ensinasse e, especialmente, as acolhesse com todas as potencialidades e dificuldades que possuíam. Foi isso que tentei (e consegui) fazer durante os 18 meses que passamos juntos – os quais eu considero como os mais importantes e floridos em toda a minha trajetória na educação básica.

Novamente, cito Veenman (1984) para a descrição do meu “choque de realidade”, agora na regência do ensino fundamental. Como ele indica, eu realmente precisei dominar, continuamente, a realidade daquele novo papel, especialmente no primeiro ano em que lecionei. Eram tantas tarefas, tantos conteúdos, tantos relatórios, tantas reuniões e tantos pormenores que, constantemente, meu trabalho extraclasse mantinha uma carga horária maior que a própria docência. Em contrapartida, eram tantas aprendizagens, tantos sorrisos, tantos agradecimentos e tantas novas crenças que, constantemente, eu me alegrava ao me sentir cada vez mais feliz com meu trabalho, com meus alunos, com meu autoconhecimento e com o sentimento cada vez mais forte de que seria capaz de seguir em frente com satisfação.

Contribuindo para esse sentimento de gradativa segurança, recebi ajuda de duas outras flores que me auxiliaram muito a florescer no ensino fundamental: as professoras Hortênsia e Gérbera. Hortênsia tinha minha idade, mas já trabalhara na docência desde seus 17 anos, o que lhe rendia 13 anos de experiência bem consolidados em uma face séria, rígida e essencialmente competente. Gérbera era uma jovem senhora, lindíssima e alegre, com mais de 20 anos de experiência no magistério e que a todos encantava, especialmente os alunos que não economizavam sorrisos quando a viam. Ambas me ensinaram estratégias didáticas eficientes para minimizar a indisciplina dos alunos, estimulá-los à concentração e, principalmente, a se interessarem (e compreenderem) os conteúdos por mim ministrados – especialmente aqueles que pertenciam à disciplina de matemática.

Nesse ponto, é fundamental que eu confesse: sempre fui muito boa em aprender matemática; mas, desde que sou professora no ensino fundamental, sempre fui muito ruim em ensinar matemática. Foi graças ao auxílio de Hortênsia e

⁴ Na fábula “Os três porquinhos”, o Lobo Mau destrói a casa de Cícero com apenas um sopro, já que esta era uma casa muito frágil, construída com mais fina palha...

Gérbera – e aos cursos de formação de continuada em Alfabetização Matemática, promovidos pela PBH em parceria com Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG – que consegui consolidar algumas aprendizagens para o ensino deste conteúdo. Essa questão é por mim enfatizada porque percebo que muitos professores, docentes dos anos iniciais do fundamental, têm dificuldades em ministrar os conteúdos de matemática por alegarem que não “são bons” em matemática – ou seja: não têm bons *conhecimentos do conteúdo*.

Para estes colegas, tenho uma indicação que talvez sirva de consolo (ou ainda mais aflição): mesmo afirmando que sempre “fui boa” em matemática, a metodologia de ensino da disciplina sempre me foi muito mais árdua que as práticas dos demais conteúdos. Assim sendo, é fundamental que o conteúdo seja dominado para que o ensino se materialize, mas somente isso não garante um bom ensino aos discentes. Para ensinar, é preciso obter *conhecimentos pedagógicos dos conteúdos* (PRADO, 2013). Além disso, é preciso alcançar uma “realidade da verdade”, um conhecimento que já se consolidou em um saber experienciado, transcendendo este conhecimento, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias” (DAMASCENO, 2005, p. 44). E essa experiência, felizmente ou não, eu obtive apenas na sala de aula com meus alunos e no convívio com meus pares que muito me auxiliaram a, finalmente, ensinar matemática de forma inteligível para os estudantes.

Outra questão importante, resgatada por mim em minhas primeiras vivências na Primeira Escola da PBH, é a institucionalização da cultura do desempenho, essencialmente vinculada ao presenteísmo docente, por meio do chamado Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica. Este prêmio, previsto em lei e regulamentado pelo decreto municipal 13.914 de 2010, previa o acréscimo de R\$100,00 à remuneração de cada professor municipal que, além de participar de uma reunião mensal em turno não similar ao seu horário de trabalho, deveria cumprir toda sua jornada de trabalho mensal. Ou seja: teria o direito a ganhar o prêmio de R\$100,00 aquele professor que não faltasse ao trabalho, por quaisquer razões que fossem, durante um mês (BELO HORIZONTE, 2010).

Quando ingressei na PBH, eu não tinha criticidade o bastante para refletir sobre as intenções do sistema municipal de educação em nos agraciar com este (falso) prêmio. Foi pela criticidade de Gérbera que consegui perceber a crueldade do sistema: a rede municipal regulava (e chantageava) os professores que, mesmo

doentes e/ou com sérios problemas pessoais, jamais faltavam ao trabalho em troca de míseros R\$100,00 mensais. Como Gérbera trabalhava nos dois turnos e raramente faltava, ela poderia ganhar facilmente os R\$100,00 após participar da reunião noturna mensal. Entretanto, assim como outras professoras mais experientes, ela jamais participava destas reuniões. Ela dizia com convicção e tranquilidade: “são com estes 100, que a prefeitura te dá, que ela também te rouba umas 100 chances de brigar por melhores condições de trabalho”.

Pouco tempo depois, eu entendi bem o que Gérbera queria dizer com essas 100 chances roubadas... Ouvei outra colega de trabalho que, ao chegar à escola após sair do velório da sua própria mãe, argumentou: “ah... minha mãe já se foi mesmo, não adiantava mais eu ficar lá; é até bom que eu venha trabalhar para esquecer um pouco e para não ficar sem meus 100 no final do mês, né?”. Daquele dia em diante, eu me juntei à Gérbera e às demais “professoras do contra”, como Hortênsia gostava de chamar as professoras que não participavam da reunião noturna mensal.

Foi nesta mesma época, em agosto de 2011, que outra oportunidade para *fermentar* minha criticidade surgiu em uma nova iniciação: o trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em outra escola, a minha Segunda Escola da PBH. Apesar da ansiedade por mais um novo início, fui atraída pelas belas lembranças dos estágios obrigatórios, na graduação em Pedagogia, concedidas pelas turmas de alfabetização de adultos. Sempre que pensava em EJA, eu pensava diretamente na certeza da tranquilidade. E foi com essa tranquilidade que assumi mais uma nova classe, em uma nova escola, em mais uma *nova* favela de Belo Horizonte.

Paulo Freire fora realmente muito sábio ao afirmar que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 14). Se minha certeza antes fora a tranquilidade, rapidamente ela se transmutou em preocupação. Os seis jovens e 12 adultos, para os quais lecionei nesta classe, tinham características muito distintas: donas de casa, faxineiras, porteiros, usuários de drogas, pastores evangélicos e jovens em conflito com a lei. Cada um deles em diferentes estágios de aprendizagem, cada um deles em diferentes situações pessoais, cada um deles com diferentes experiências e todos eles sendo auxiliados pela mesma professora iniciante.

Assumir esta turma me fez assumir quatro meses de trabalho extremamente intenso, com uma diversidade enorme de planejamentos, sequências didáticas e atividades a serem disponibilizadas para os diferentes estudantes. Entretanto, o

mais intenso deste trabalho foi a minha própria aprendizagem. Até então, eu estava muito acostumada a ver a educação como uma oportunidade de um futuro melhor, já que as crianças cresceriam e poderiam prosperar a partir de seus conhecimentos escolares; mas, junto com os *meus* jovens e adultos, percebi que a educação é, de fato, a grande oportunidade de um presente melhor, com mais autonomia, com mais direitos consolidados – sejam eles por meio do trabalho ou não. Mesmo gostando e me identificando mais com trabalho que eu desempenhava ao lecionar para as crianças no ensino fundamental, a EJA foi essencialmente importante para entender educandos e educadores como figuras distintas que possuem conhecimentos diferentes, mas que, estando juntos, são capazes de construir saberes fundamentais para o convívio em sociedade.

E assim segui até março de 2012: com minha desafiadora classe de 3º ano do ensino fundamental regular, no turno vespertino, e com minha diversa classe de EJA, no noturno. Seguia feliz, menos aflita com meus tropeços, mais contente com minhas conquistas diárias e satisfeita com minha remuneração – reconhecendo que a PBH oferece, até os dias de hoje, uma remuneração consubstancialmente maior que a maioria das prefeituras e governos estaduais. Arrisco dizer que, nesta época, estava bem certa de que trabalharia eternamente na educação básica e permaneceria feliz como a professora experiente (que eu estava me tornando) por toda minha trajetória profissional. Mas... Mais uma vez, um (in)grato acaso me acometeu e transformou minhas frágeis certezas em fortes incertezas novamente...

Questões pessoais me levaram a fazer novas escolhas profissionais. Na época, meu namorado (hoje meu marido) passou em um concurso no estado do Acre. A vontade de ficar ao seu lado e o medo de me ver desempregada me levou a estudar para novos concursos, com planos que possibilitariam minha mudança para o Acre de maneira mais confortável, especialmente por transferência em um cargo público federal. Assim, em alguns meses, eu me preparei e, em seguida, fui aprovada em um concurso de uma empresa pública conhecida, a qual trabalha diretamente com Infraestrutura Aeroportuária no Brasil, no município de Confins, onde fica o aeroporto internacional de Belo Horizonte.

Dentre as ruins experiências que tive na Pedagogia, sou assertiva em afirmar que esta foi a pior delas – sendo também a única que não se *consumou* em sala de aula e, talvez por isso, seja a mais dolorosa. Esta empresa transformou meu colorido hábito de aplaudir a Pedagogia-docência em uma rotina cinza e angustiante

de praguejar contra a Pedagogia-administração que a mim fora imposta. Troquei o giz pelo teclado, a lousa pela tela do computador, as horas de atividades lúdicas pelas horas de persuasão para acalmar empregados insatisfeitos com a ineficácia dos funcionários dos Recursos Humanos (setor em que eu trabalhava) e, principalmente, troquei os sorrisos do trabalho docente pelo ranger de dentes das atividades contábeis. Foram dias horríveis, em que a cobrança por competências (as quais eu não tinha – e não queria ter) me causava o mais absoluto sofrimento; sofrimento este que ameaçou matar os sonhos da professora que já havia semeado e florescido na/pela docência cinco anos antes.

Mas... Minha grande dádiva é que tudo fora apenas uma ameaça, a qual perdurou somente por três meses. Rapidamente, escutei meu querido Riobaldo⁵ a me aconselhar:

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! (ROSA, 1994, p. 448)

Se ela me exigia coragem, eu não poderia perder tempo me desencorajando: mesmo desempregada, sem grandes recursos para minha mudança e insegura com um casamento não programado, meu desejo por sorrisos em uma sala de aula foi maior que quaisquer desencorajamentos. Eu decidi reiniciar o colorido da minha profissão em uma nova classe – agora, no estado do Acre.

Corajosamente, eu me despedi daquela empresa terrível. No dia da minha partida, alguns bons colegas de trabalho emanaram suas vibrações em um misto de preocupação, apreensão e boas energias. Um dos estagiários, ao me abraçar, disse-me carinhoso: “tudo de bom e boa sorte para você e para os belos índios lá do Acre”. Dei uma gargalhada enorme e disse: “isso está me parecendo uma música da Legião Urbana, né?”. Poucos dias mais tarde, em 08 de julho de 2012, no voo que me trouxe para Rio Branco, cantarolei mentalmente a canção *Índios*, da Legião Urbana. Quase como em uma oração, torci para que o Acre me concedesse a

⁵ No célebre romance “Grande Sertão: Veredas”, de João Guimarães Rosa, Riobaldo conversa com seu compadre Quelemém, compartilhando vivências de um homem sertanejo e, especialmente, experiências da existência humana. A obra fora publicada pela primeira vez em 1956, mas a publicação aqui referenciada é de 1994 – pela qual tenho grande apreço desde minha adolescência.

dádiva de reencontrar, na docência, a “cura do meu vício de insistir nessa saudade que eu sinto de tudo que eu ainda não vi”. Honestamente: eu não sei qual entidade ouviu a minha prece; mas, sei que ela foi prontamente atendida e incrementada com flores acreanas⁶ das melhores linhagens...

A professora iniciante reiniciando na Pedagogia: o debutar da minha docência na educação superior

Cheguei ao Acre com um currículo que deveria ser considerado, no mínimo, interessante: pedagoga, médica Veterinária, mestre em Ciência Animal, especialista em Psicopedagogia e em Educação a Distância, mas com experiência apenas na educação básica. Quem toparia contratar uma professora com esta formação? Eu duvidava que, exceto pela via do concurso público, alguma escola privada daria crédito a essa profissional de perfil tão exótico...

Entretanto, mais uma vez, minhas certezas felizmente não eram certas. No Acre, o simples fato de carregar um título de mestre já me credenciava para um mundo bem distante daquele que eu reconhecia em Minas Gerais – especialmente quando o interesse era lecionar na educação superior. Em Belo Horizonte, ao entregar meu currículo em faculdades privadas, os profissionais das equipes pedagógicas perguntavam com desconfiança: “você é só mestre?”. Em Rio Branco, a pergunta se modificou: “você já é mestre?”. A minha área de formação no mestrado (Ciência Animal), contestada em todas as instituições mineiras em que pleiteei vagas para lecionar na Pedagogia, jamais fora questionada em quaisquer instituições acreanas que mantinham cursos de licenciatura. Ao contrário: a sigla UFMG já dizia mais do que o suficiente para ser julgada como uma profissional apta para o exercício da Pedagogia e do magistério na educação superior.

Foi nesse contexto que o Acre me deu três grandes presentes profissionais. O primeiro presente, ganhado em agosto de 2012, foi a função de coordenadora pedagógica em uma escola que oferecia cursos técnicos de Agroecologia e Manejo Florestal a estudantes concluintes do ensino médio. Esta não era uma escola qualquer; ela era uma escola viva, capaz de aliar as teóricas ideias Freirianas à

⁶ Com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, o adjetivo gentílico “acreano” deve ter sua grafia corrigida para “acriano”. Entretanto, há a visível preferência da população local em utilizar o termo “acreano”, hábito que configura um aspecto da cultura popular. Além disso, como o uso do termo é opcional até 2017, procurei manter o termo “acreano” em todo o texto.

prática de ensino no campo, acreditando no potencial de mediação entre educandos e educadores nas aprendizagens sobre a produção de alimentos sustentáveis e na preservação do meio ambiente. Trabalhei apenas três meses nessa instituição, mas os ensinamentos que aqueles profissionais e estudantes me doaram e o respeito à natureza que comigo compartilharam, permanecem (e permanecerão) em minhas práticas mais simples e cotidianas.

A minha saída desta escola técnica aconteceu devido à minha convocação para assumir o cargo de pedagoga da Universidade Federal do Acre (Ufac), meu segundo presente profissional acreano, onde trabalho desde novembro de 2012 até hoje. Desde o meu ingresso na Ufac, sou uma colaboradora das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Núcleo de Apoio à Inclusão e do Núcleo de Interiorização e Educação a Distância. Tal colaboração me possibilitou construir olhares mais amplos e maduros das atividades universitárias, o que muito me auxilia nas minhas atividades dentro da própria Ufac e também em minhas ações docentes na educação superior, exercidas em uma Instituição Privada de Educação Superior (IPES).

O presente entre os presentes profissionais que o Acre me concedeu: lecionar nos cursos de licenciatura desta IPES. Este é o espaço que mais valorizo como *lócus* do meu exercício profissional, já que ele me presenteia com minhas amadas salas de aula, desde agosto de 2012. Admito que, como a maior parte das IPES que conheço, ela é um lugar em que a ótica empresarial rege toda uma orquestra de professores que precisam afinar, competentemente, seus instrumentos e ensaiar alunos para o mercado de trabalho. Assim, preciso admitir também que, nesta IPES, a cultura do desempenho é *partitura* mais importante desta orquestra, sendo executada, sem grandes falhas, pelos seus *instrumentistas* – o que muito me entristece.

Entretanto, como acredito que aconteça em todas as turmas escolares, a autonomia docente ainda impera no ambiente da sala de aula, sendo a música mais executada e reexecutada, apesar das novas canções que perseveram em tentar retirá-la do repertório do magistério. Porém, com o passar dos anos, ao me permitir abandonar gradativamente as inseguranças da iniciante e conquistar gradualmente a segurança da experiente, cada vez mais colho frutos de uma autonomia docente legítima e pouco abalável pelas marcas da cultura de desempenho impostas pela instituição em que trabalho.

Essa autonomia me permite sentir, ao lecionar nos cursos de licenciatura, como uma importante intérprete dos sonhos musicalizados pelos meus alunos que, muito em breve, serão professores. Ao mesmo tempo, permito que estes futuros docentes componham as letras do meu trabalho (e do meu sonho) docente. Nesta mesma faculdade, também convivo com ótimos colegas docentes e partilho com eles as aventuras e desventuras de lecionar na licenciatura, bem como as nossas percepções de que a docência só é possível ao se reconhecer que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Atribuo, também, à minha necessidade constante de ensino em aprendizagem (e de aprendizagem em ensino), a responsabilidade por me perceber como uma profissional que ainda carregava muitas limitações e fragilidades no exercício da docência na educação superior. Por isso, desde aquele belo agosto de 2012, eu apregoei: “quando houver uma turma de Mestrado em Educação na Ufac, eu farei a seleção!”. Para a minha sorte, meu pedido não demorou muito a ser atendido e, no segundo semestre de 2014, eu ingressei como mestranda em educação. Agora sim: os meus saberes da experiência seriam *aperfeiçoados*, especialmente pelos meus saberes consolidados por meio da formação continuada.

Reconhecendo no Mestrado em Educação a minha grande chance de aprimorar meus conhecimentos na docência e, em especial, na formação de professores acreanos, sinto o desejo de retomar algumas das minhas vivências ainda como graduanda e mestranda na EV/UFMG – ou melhor, como uma acadêmica mineira graduada e mestre por uma grande universidade pública na região sudeste.

Em Belo Horizonte e nos grandes centros urbanos de toda a região sudeste, nos últimos anos, o mestrado deixou de ser uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional e/ou uma futura chance de acesso à carreira acadêmica. Tornou-se uma das únicas opções remuneradas⁷ para o adiamento do ingresso no mercado de trabalho. Ou seja, muitos mestrandos nada mais são que bacharéis/licenciados que pretendem esperar mais um pouco para atuar na atividade para a qual se graduaram. Tal pretensão surge por dois motivos, geralmente, associados: a

⁷ Apesar de indicar o termo “remuneração”, tenho o intuito de que este seja compreendido como o subsídio ofertado pelas bolsas de pesquisa, mantidas pelos órgãos de fomento, aos estudantes da pós-graduação *Stricto sensu*. Justifico meu intuito por perceber que muitos dos jovens mestrandos e doutorandos, na região sudeste do Brasil, têm as bolsas como suas únicas fontes de renda.

insegurança do iniciante e as poucas chances que este profissional tem em conseguir um emprego estável e com boas condições de trabalho.

A EV/UFMG é o retrato deste cenário. Arrisco estimar que, dos aproximadamente 120 graduados em Medicina Veterinária no primeiro e segundo semestres de 2007, pelo menos 60 alunos pleitearam uma vaga no mestrado. Na minha linha de pesquisa (uma das seis mantidas pela EV/UFMG), dentre os 14 aprovados, 10 eram egressos do curso em 2007. Isso acontece, também, devido à grande oferta de bolsas e de atividades voluntárias em IC, que estimulam o estudante, ainda na graduação, a acreditar que a atividade de pesquisa, sustentada pelo produtivismo das publicações científicas, é o pilar mais importante no tripé universitário, merecendo apenas a complementariedade da extensão e do ensino. O produtivismo se torna, assim, o “fantasma-fetice que assombra/seduz, com promessas e ameaças, a Academia” (TREIN e RODRIGUES, 2011, p. 780).

Logo, a conclusão da IC pelos bons acadêmicos, vistos por seus orientadores como produtores competentes de artigos e demais materiais de caráter científico, antecede o ingresso na pós-graduação *Stricto sensu*. Frequentemente, este percurso de formação se finda, na área da saúde, apenas nos cursos de pós-doutorado, realizados por experientes pesquisadores e inexperientes profissionais na área em que se graduaram.

Bem... E como dizem os mineiros, “segui a mesma toada”. Eu me graduei em Medicina Veterinária em 2007 e ingressei no mestrado em 2008. Entretanto, desde 2002, eu tinha um desejo/propósito bem distinto: exercer a Pedagogia, mas não abandonar meus conhecimentos na Veterinária por completo. Foi nesse contexto que, com a ajuda de Tulipa, minha dissertação no mestrado em Ciência Animal se voltou para o seguinte objetivo: analisar o conhecimento dos professores, que lecionavam nos três primeiros anos do ensino fundamental, quanto aos aspectos relacionados às zoonoses mais comuns em Belo Horizonte.

Nesse percurso, contei com dois trabalhos que julgo como basilares para os meus estudos no primeiro mestrado: Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002). Na verdade, desde que passei a conhecer a obra de Maurice Tardif e seus demais colaboradores, percebi a necessidade em conhecer mais a fundo os múltiplos caminhos, as variadas cores e as tantas flores (perfumadas e malcheirosas) que envolvem os saberes docentes.

Admito que, ao ingressar no Mestrado em Educação, meu propósito não fora trabalhar com esta bibliografia. Porém, durante uma ótima aula de minha orientadora, resolvi substituir meu objeto de estudo: de formação continuada a distância, ingressei nos saberes docentes dos professores iniciantes. Nesta mudança, acreditei que o segundo mestrado seria uma trajetória bem mais serena do que a por mim vivenciada no primeiro mestrado. Em 2014, eu era uma professora um pouco mais experiente, que articularia com mais tranquilidade os saberes da formação com os saberes da experiência, diferentemente daquela profissional de 2008, uma coordenadora pedagógica inexperiente e mestranda ingênua, a qual tinha um objetivo de estudo distante de suas próprias vivências.

Porém... Mais uma vez, eu estive enganada. A consolidação dos saberes oriundos da formação continuada, proporcionada pelo mestrado, se constituiu de uma maneira muito maior, mais intensa e mais recheada de insegurança do que eu tinha imaginado em princípio. As disciplinas, as inúmeras leituras e variadas discussões me mostraram que os múltiplos saberes construídos, produzidos e consolidados pelos professores, só se constituem em meio a um extenso percurso de vivências. Assim, o saber docente “traz as marcas de um processo prolongado de formação teórica, mas também de um igualmente longo processo de socialização profissional, formador de saberes, de olhares de significados” (LIMA, 2002, p. 11).

Percebo hoje que, é nesse processo de socialização profissional que eu me constituo e, assim, constituo mais saberes da minha experiência. Melhor exemplo disso é a minha vivência mais recente como professora (novamente) iniciante, vivenciada em janeiro de 2016, ao lecionar a disciplina de Organização da Educação Básica e Legislação Educacional para duas classes de licenciandos de Pedagogia, mantidas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)⁸ em parceria com a Ufac. Jamais havia experimentado algo semelhante:

⁸ De acordo com as informações ofertadas pelo portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Parfor é um Programa instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Este inciso indica a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam graduados (mas não licenciados); licenciados em área diversa da atuação docente; e de nível médio, na modalidade normal. O Parfor foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as IES em todo o Brasil, tendo grande representatividade na região Norte, a qual ofertou, em 2015, 57% de todas as vagas mantidas pelo programa em todo o país. Estas informações estão disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 05 mai. 2016.

lecionar para estudantes carentes de saberes da formação teórica para o magistério na educação básica e, paradoxalmente, ricos de saberes da experiência na docência. Professores que trabalham, em sua grande maioria, no meio rural (em classes multisseriadas)⁹ ou em aldeias indígenas – ambientes escolares por mim desconhecidos até então. Mesmo diante do desafio em lecionar para alunos tão ímpares, considero essa uma das minhas experiências mais louváveis, mais enriquecedoras e mais características de uma nova iniciação na docência.

É importante lembrar também que, nesses quatro anos que vivo no Acre, o meu próprio processo de socialização profissional na educação superior foi marcado por várias flores especiais, sendo que duas delas foram (e são) as mais coloridas para a construção dos meus próprios saberes: Violeta e Rosa Menina. Violeta é hoje a professora iniciante que um dia eu fui na educação básica: dedicada, comprometida, sonhadora e ansiosa por *aquela* momento em que se sentirá segura para superar as dificuldades da sala de aula. Além disso, a seriedade com a qual Violeta encara a docência faz dela uma professora cada vez melhor, o que me leva a acreditar que iniciar (e permanecer) no magistério ainda vale muito a pena, apesar do sentimento contraditório de autonomia, insegurança e ressignificação de crenças que nos permeiam quando começamos a lecionar (CAVACO, 1991).

Quanto à Rosa Menina... É muito difícil traduzir em palavras a grandeza do sentimento que eu tenho por essa flor e por nossa história. Ela foi minha melhor aluna, tem se tornado minha melhor professora e, especialmente, será sempre a melhor amizade que plantei em *nosso* Acre. Assim como eu, ela é uma “forasteira”: nasceu no Maranhão, cresceu em Rondônia e floresceu no Acre, vivendo aqui desde 2001. Porém, desde 2013, fortaleci ao seu lado minhas raízes profissionais mais sólidas – e mais belas – da docência na educação superior. Ela foi também minha primeira orientanda de IC e, foi nesse percurso, que ela me iniciou na árdua e deliciosa tarefa de orientação, a qual hoje me agrada muitíssimo.

No final de 2017, Rosa Menina se graduará em Pedagogia na IPES em que leciono e não seremos mais aluna e professora. Provavelmente, não compartilharemos os textos das disciplinas e eu não mais a orientarei a estudar as diferenças entre análise de conteúdo e análise do discurso. Sorte a nossa em ter a

⁹ Segundo Janata e Anhaia (2014), as classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que os estudantes de diferentes idades e anos distintos de escolaridade (série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor, sendo esta uma organização frequente no meio rural brasileiro.

certeza de que seremos sempre grandes amigas. Provavelmente, compartilharemos novos sonhos e, juntas, nos orientaremos a estudar e entender as delícias e as dores das flores (e dos espinhos) da docência, bem como plantaremos muitas outras flores, de muitas outras cores e ainda tantos outros perfumes...

Nesse emaranhado de vivências profissionais, eu percebo o quanto as minhas inúmeras salas de aula – e, especialmente, meus inúmeros alunos – continuarão a me impor novos inícios. Isso me desperta uma vontade enorme de me sentir mais segura, mais madura; mas, ao mesmo tempo, sinto-me ansiosa por novas inseguranças, que farão de mim uma docente melhor, ainda mais enamorada por minha profissão.

Esses sentimentos me remetem à época em que iniciei o Mestrado em Educação e que, para me parabenizar pela aprovação no processo seletivo, meu marido me presenteou com um cartão escrito com uma linda mensagem: “faça o que você ama e ame o que você faz”. Espertamente, ele incrementou estes dizeres com uma *adaptação* de uma das passagens que mais gosto de Riobaldo: “Se ‘mestre é quem, de repete, aprende’, eu digo: ‘mestre mesmo é quem é bi-mestre!’”. Diante dessa juvenil e carinhosa mensagem, eu imaginei ingenuamente que, depois do Mestrado em Educação, estaria amadurecida o bastante para encarar quaisquer novos desafios da docência.

Que bom que me enganei mais uma vez... Hoje, reconheço com gosto e tranquilidade: não tenho mais quaisquer pretensões de me sentir plenamente madura na profissão. Tenho a crença de que mesmo “bi-mestre”, mesmo com 10 anos de profissão, mesmo com tantas vivências em várias etapas e modalidades educacionais e mesmo com uma trajetória atenta à docência, ainda falta muito para a maturidade. Meu processo de socialização profissional está apenas começando.

Diante disso, sinto-me felicíssima em reconhecer que esta nova jornada é apenas um dos inúmeros presentes que a docência me concederá no futuro. Bem... Cá estou a concordar com Riobaldo mais uma vez:

O senhor... Mire veja: **o mais importante e bonito, do mundo, é isto:** que as pessoas não estão sempre iguais, **ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.** Afinam ou desafinam. **Verdade maior. É o que a vida me ensinou** (ROSA, 1994, p. 24-25 – grifos meus)

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem por objeto de análise os saberes docentes em construção e os já consolidados pelos professores no início do exercício do magistério, considerando o cenário de socialização profissional e os desafios por eles vivenciados durante o chamado rito de passagem da condição de acadêmico do curso de formação inicial à de professor na educação básica.

A apresentação, exibida no início deste trabalho, expõe o interesse da pesquisadora por essa temática. Foi devido às suas próprias experiências, ao longo de toda a sua trajetória profissional na educação superior e, especialmente, na educação básica, que seu interesse pelos saberes docentes se consolidou. O processo de consolidação desse interesse permitiu-lhe uma série de observações, tendo como referências as crescentes demandas do exercício docente e a multiplicidade de dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes.

De acordo com os estudos feitos por Almeida e Biajone (2007), ao final dos anos de 1980, a América Anglo-saxônica iniciou um movimento reformista para melhorar a formação inicial de professores da Educação Básica, tendo como objetivo a reivindicação de *status* profissional para os docentes deste nível educacional. Diante disso, diversos estudiosos foram incentivados a investigar e sistematizar os saberes mobilizados pelos professores no início de carreira, buscando compreender as bases da atividade docente e, assim, fomentar subsídios para a melhoria da formação de professores. Além disso, tal movimento buscou também iniciar um processo de “profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado” (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 283).

Entretanto, é fundamental salientar que, apesar da profissionalização favorecer o reconhecimento da docência como profissão, a realidade desmente a ideário do professor como um profissional autônomo. Historicamente, mediante as muitas reformas educacionais, o professor aparece cada vez mais cobrado pela gestão escolar que, por sua vez, é controlada pelos sistemas de ensino. Nóvoa (1992) indicou que a institucionalização de gradativos dispositivos de avaliação do professorado *poderia* acentuar a dependência e o controle dos docentes, ao invés de contribuir para a organização de uma cultura profissional, tão necessária. A suspeita deste autor aparenta ter se confirmado na atualidade.

Acreditando que a base de conhecimento, advinda dessas reformas, permitiria estruturar a educação do professor e seria capaz de instruí-lo para as práticas adequadas de formação, a literatura latino-americana sobre formação de professores foi influenciada por estes estudos. Lüdke (2001) indicou que trabalhos relevantes – como os de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) – levaram ao despertar do interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento implícito entre os professores, mas cuja complexidade seria desafiadora aos estudiosos. Nesse mesmo contexto, há numerosos trabalhos publicados, especialmente nas últimas três décadas, que discutem o início da carreira docente. Pressupõe-se que o enfoque, na vivência do professor iniciante, tem ocorrido por ser este um período fundamental à trajetória do docente, o qual pode ser determinante ao seu futuro na carreira (TARDIF, 2002).

Apesar das diferentes práticas de formação e interpretação do exercício docente entre os países e regiões, há princípios seguidos comumente nas reformas propostas no final do século XX, sendo estes: arquitetar o ensino como uma atividade profissional que se sustenta num repertório consolidado de conhecimentos; considerar os docentes como práticos reflexivos; ver a prática profissional como o *locus* da formação e da produção de saberes pelos práticos; estabelecer normas de acesso à profissão e indicar ligação entre as instituições de formação superior e as instituições de educação básica (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 2001).

Perante a indicação desses princípios, reconhece-se que os saberes docentes mobilizados por um professor estão relacionados ao seu trabalho e à sua identidade, os quais não são construídos de forma imediata, mas gradualmente, com o passar do tempo e com a aquisição de experiência. Não apenas na profissão docente, mas também em demais profissões, o tempo é considerado como um fator fundamental à compreensão dos saberes dos profissionais, “na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 210).

No caso do magistério, a aprendizagem do trabalho antecede e é parte do percurso de escolarização, uma vez que muitos docentes passaram um longo tempo, durante sua juventude, no ambiente da sala de aula. Logo, ao longo de sua própria escolarização – e, especialmente, durante sua formação teórica para o exercício do magistério – o futuro docente recebe orientações e consolida vivências que o guarnecerão de conhecimentos teóricos e técnicos que o habilitarão a

lecionar. Entretanto, é comum que esta formação teórica necessite ser suplementada por uma formação prática baseada na experiência direta do trabalho, para que o professor alcance, de fato, sua profissionalização. Geralmente, é nesse momento vivencial que professor iniciante se familiariza com seu ambiente de trabalho e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF e RAYMOND, 2000). Assim, o professor iniciante experimenta um período marcado que pode ser definido como o período de descoberta e de sobrevivência na carreira (HUBERMAM, 1992).

Dessa forma, o empenho em destacar o início da trajetória docente é enfatizado por se atribuir que esta é a fase na qual os professores vivenciam um momento crucial em suas vidas profissionais, o que Eddy (1971 *apud* TARDIF, 2002) caracteriza como “rito de passagem”, no qual o novo professor sai da posição de estudante para assumir sua condição profissional. Assim, a compreensão dos elementos envolvidos, neste rito de passagem, pode permitir que os docentes em exercício (e aqueles que ainda estão em formação) desempenhem sua profissão com mais consciência e competência (GAUTHIER, et al., 1998).

Há na literatura nacional (GUARNIERI, 1996; FONTANA, 2000; LÜDKE, 2001; FREITAS, 2002; FARIAS, 2009) e internacional (EDDY, 1971¹⁰; VEENMAN, 1984, 1988; TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002) uma produção significativa sobre o assunto que envolve a prática e os saberes do professor caracterizado como iniciante. Tal produção é essencialmente relevante aos profissionais e aos pesquisadores que se dedicam a compreender o tema e àqueles que se propõem a indicar estratégias para ultrapassar os desafios enfrentados pelos docentes no início do ciclo de vida profissional (EDDY, 1971; HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCÍA, 1999). Dentre as estratégias para superar as dificuldades iniciais, várias se articulam aos saberes docentes em construção e aos já consolidados, os quais são mobilizados/articulados pelos professores no início do exercício do magistério.

Juntamente com a temática dos saberes docentes, é fundamental enfatizar alguns aspectos que envolvem o professor iniciante em um processo de socialização e construção de identidade profissional, bem como aponta Dubar (1991, 2005, 2012) e demais autores que discutem o tema (LÜDKE, 2001; FREITAS, 2002; LÜDKE e

¹⁰ As indicações dos estudos realizados por Eddy (1971) não foram consultados originalmente na obra “*Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status*”, sendo referenciados neste estudo a partir dos trabalhos de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002).

BOING, 2004; FURLAN, 2011). É de suma importância compreender as identidades profissionais como um resultado, simultaneamente, “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.136). Para tanto, o presente trabalho aborda, também, alguns aspectos que envolvem a identidade docente, em um processo de socialização e enfrentamento de situações recorrentes no início da carreira, tais como a consolidação da cultura do desempenho no cenário brasileiro (SANTOS, 2004; MOREIRA, 2009; NOSELLA, 2010; NOSELLA, BUFFA e LEAL, 2010; DAMASCENO, 2010).

Diante do contexto apresentado, é importante ressaltar que as questões de estudo da pesquisa foram construídas por meio dos conceitos edificados por alguns destes estudiosos. Com base nestas questões – as quais serão apresentadas a seguir – espera-se que a discussão, sobre os saberes dos professores no início da carreira profissional, traga contribuições empíricas para o aprofundamento e ampliação da análise do assunto aqui estudado. É importante, portanto, identificar as características e as formas sob as quais se configura o contexto de realização desta pesquisa.

1.1 O problema da pesquisa

A questão central, que orienta esta pesquisa, concentra-se na seguinte problemática: quais saberes docentes são considerados imprescindíveis pelos professores iniciantes na condução do trabalho pedagógico, como esses saberes são construídos e quais as principais dificuldades enfrentadas durante o rito de passagem, vivenciado por um professor iniciante, no princípio de sua carreira docente?

Diante dessa grande interrogativa, questões menores se desdobraram a partir da problemática investigada, as quais auxiliaram no norteamento dado ao desenvolvimento desta pesquisa. São elas: a) quais são os conhecimentos e os saberes docentes em construção, construídos e mobilizados e/ou articulados pelos professores iniciantes?; b) quais conhecimentos e saberes são vistos, por estes profissionais, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente?; c) como ocorre a articulação entre os conhecimentos e saberes

acadêmicos da formação inicial e a inserção destes na realidade da sala de aula nos primeiros anos da docência?; d) quais os principais aspectos da rotina escolar que caracterizam e interferem, sobremaneira, no início do processo de socialização profissional dos professores na escola?; e) quais as principais dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelos professores nos primeiros anos da carreira docente?; f) que relações se estabelecem entre as vivências dos professores e os saberes não oriundos da formação?

É importante reconhecer que este estudo pressupõe que o docente principiante enfrenta inúmeros desafios para exercer suas atividades em sala de aula, o que demanda a mobilização de saberes docentes apropriados para o enfrentamento e a superação de muitas dessas dificuldades. Ao assumir responsabilidades, o profissional se vê diante de desafios, expectativas e inseguranças que deixam marcas profundas na maneira como ele exerce a profissão (CAVACO, 1991). Além disso, não se pode negar que, em muitos casos, o jovem professor abandona, do dia para a noite, seu posto de estudante e incorpora sua função de professor, assumindo uma responsabilidade profissional para a qual percebe ainda não estar preparado (SILVA, 1997).

Assim, esperava-se que a instituição escolar estivesse preparada para receber o novo professor e apoiá-lo em suas primeiras experiências. Porém, mesmo diante desse processo inicial conflituoso, a escola geralmente não oferece a devida atenção aos iniciantes, uma vez que muitos destes docentes ingressam como regentes das turmas mais desafiadoras e não recebem o apoio que merecem dos seus colegas (NÓVOA, 1991). Assim, o professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes têm a preferência em optar em quais classes lecionar (ESTEVE, 1999).

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar os saberes docentes dos professores iniciantes, identificando-os e descrevendo-os sob as influências do contexto de socialização profissional destes professores, bem como da realidade institucional e social da escola. Logo, a partir desse objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) Analisar os conhecimentos e os saberes docentes produzidos, mobilizados e/ou articulados pelos professores que são vistos, por estes profissionais, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira

docente;

b) Descrever que conhecimentos e saberes são vistos, por estes profissionais, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente;

c) Identificar como ocorre a articulação entre os conhecimentos e os saberes acadêmicos da formação inicial e a inserção destes na realidade da sala de aula nos primeiros anos da docência;

d) Identificar os principais aspectos da rotina escolar que caracterizam e interferem sobremaneira no início do processo de socialização profissional dos professores na escola;

e) Caracterizar as principais dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelos professores nos primeiros anos da carreira docente;

f) Analisar as relações que se estabelecem entre as vivências dos professores e os saberes não oriundos da formação;

Tendo em vista estes objetivos, apresenta-se a seguir, o percurso metodológico da pesquisa.

1.2 Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por comportar um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelos professores iniciantes – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002). Fraser e Gondim (2004) ressaltam a importância do ponto de vista da abordagem qualitativa para os estudos das ciências sociais, os quais abordam as ações humanas e seus desdobramentos.

O ponto de vista da abordagem qualitativa e compreensiva, no entanto, é o de que os modelos científicos das duas ciências são diferenciados, dada a natureza distinta de seus objetos. A ação humana é intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno, o que não acontece com os objetos físicos, foco de análise das ciências naturais. Conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais é o mais importante para as ciências sociais (FRASER e GONDIM, 2004, p. 141).

Em relação à presente pesquisa, esta foi desenvolvida em duas etapas. A

primeira delas fora concluída em outubro de 2015, com a aplicação de questionários. A segunda etapa se realizou entre os meses de fevereiro e abril de 2016 e se concentrou na prática de entrevistas com metade dos sujeitos já participantes e respondentes dos questionários aplicados na primeira etapa.

Dessa forma, na primeira etapa, foram analisados os dados qualitativos oferecidos pelos sujeitos de pesquisa que responderam o questionário proposto. Estes sujeitos foram os egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufac entre os anos de 2012 e 2014, que estão (ou estiveram recentemente) lecionando na rede estadual de educação de Rio Branco, capital do estado do Acre, nos anos iniciais do ensino fundamental. Tais sujeitos lecionam (ou lecionaram) na rede estadual em caráter temporário (contratados por até dois anos) ou caráter efetivo (concursados). Sobre as questões que envolvem a seleção dos sujeitos, mais dados serão acrescentados à frente, no item 1.3.

Optou-se por professores graduados e recém-atuantes na docência porque, de acordo com os estudos de Huberman (1992), os profissionais ingressantes na carreira há menos de três anos vivenciam um período caracterizado como sobrevivência e descoberta, o qual varia entre os dois e três primeiros anos de exercício. Especialmente em relação à docência, sugere-se que esta é a fase em que os professores iniciantes atravessam um “rito de passagem da condição de estudante à de professor” (TARDIF, 2002, p. 82) e têm formas distintas de vivenciar (e perceber) esta transição, identificada por Veenman (1984, 1988) como “choque de realidade”. É diante desse período crucial de iniciação, que o novo professor constrói as bases dos saberes profissionais, os quais o impulsionarão em sua carreira, fazendo com que abandone a postura discente e se torne, de fato, docente.

Com a delimitação das características dos sujeitos de pesquisa, houve a necessidade da busca por resultados informacionais para compreender o fenômeno investigado, partindo do corpus teórico do trabalho. Para tanto, foi aplicado um levantamento, por meio de questionário *on-line* com questões objetivas e subjetivas, o qual possibilitou a descrição de um conjunto de características de uma amostra de 10 professores.

É importante ressaltar que, apesar da pequena amostra de profissionais participantes do estudo, foram contatados 39 egressos do curso de Pedagogia da Ufac. Em princípio, foram identificados os egressos entre os anos 2012 e 2014 – por meio das listagens de concluintes, gentilmente cedidas pela Coordenação do curso

de Pedagogia da Ufac, o que totalizou 107 egressos.

Em seguida, acessou-se a listagem de aprovados no concurso previsto pelo edital 096/SGA/SEE/2013. Com o cruzamento dos dados houve a seleção dos egressos tidos como classificados no referido concurso e se iniciou a busca, destes prováveis sujeitos de pesquisa, em redes sociais.

Mediante a ajuda de solícitos sujeitos que, ao responderem o questionário, apontaram os contatos telefônicos de outros possíveis convidados para o estudo, foi possível obter 11 questionários respondidos. Entretanto, um dos respondentes não se enquadrava no perfil, descrito por Huberman (1992) como um professor iniciante, já que possuía mais de 10 anos de experiência, trabalhando como professor após a conclusão da Habilitação Específica de 2º grau, para o exercício do magistério de 1º grau, desde a década de 1990. Assim, os demais sujeitos – 10 respondentes – ofereceram dados, posteriormente analisados, e apresentados em resultados apontados especificamente na quarta seção do presente texto.

Salienta-se que, apesar de terem interesse em participar da pesquisa, dentre os 39 sujeitos contatados, sete indivíduos indicaram não ter lecionado na rede pública de educação no Acre; outros quatro indivíduos apontaram a impossibilidade em responder o questionário por questões diversas; um indivíduo, como mencionado, respondeu o questionário, mas não se enquadrava no perfil de professor iniciante e, por fim, 17 convidados não responderam o questionário e não apresentaram justificativas para tanto – apesar dos cinco contatos estabelecidos por meio de mensagens privadas em redes sociais. Esta ressalva demonstra uma das dificuldades factuais da pesquisa de campo apresentada em tela: o provável desinteresse e/ou receio dos convidados em participar da pesquisa.

Em relação ao tratamento de dados, oferecidos pelas respostas dos sujeitos às interrogações do questionário, a análise dos dados foi ilustrada com o apoio de gráficos e tabelas para a melhor compreensão da análise qualitativa. Esse instrumento foi organizado em função de duas finalidades. A primeira consistiu na obtenção de informações que permitissem a descrição do perfil profissional dos professores da rede estadual, tais como, gênero, idade, tempo de profissão, tempo de atividade na escola atual, ano de escolaridade para o qual leciona, ano de conclusão da graduação em Pedagogia e outros aspectos relevantes. A segunda finalidade se concentrou na busca de informações sobre a problemática central desta pesquisa: os saberes docentes dos professores iniciantes durante o processo

de socialização profissional.

A estratégia utilizada para a aplicação do questionário consistiu, como já mencionado, no contato dos possíveis sujeitos da pesquisa por meio das redes sociais mais comuns. Um texto simples e gentil de cumprimentos, com o intuito de explicar a finalidade e a importância da pesquisa, seguiu acompanhado do link que direcionava o participante ao questionário. O instrumento foi, portanto, autoaplicável. Antes de sua aplicação, porém, o questionário foi submetido a um pré-teste realizado com três professores, que se enquadravam nas referidas características dos sujeitos desta pesquisa, e que também eram estudantes do Mestrado em Educação da Ufac. Estes mesmos mestrandos auxiliaram o estudo ao indicarem contatos telefônicos e apontamentos em redes sociais de prováveis sujeitos.

Dando prosseguimento ao caminhar da pesquisa, observa-se que as informações obtidas foram analisadas para que a indicação das ideias expressas pelos participantes fosse categorizada de maneira compreensível. Esta análise preliminar consistiu, basicamente, na identificação da frequência das respostas e no cálculo percentual, gerando gráficos e quadros sobre o perfil dos sujeitos pesquisados e sobre suas visões a respeito das questões investigadas.

Para cada questão do questionário, relativa à problemática de estudo, foram gerados quadros e/ou gráficos ilustrativos com as informações obtidas. Porém, nem todas as questões foram utilizadas, pois diante do volume de dados, apenas as informações mais relevantes e centrais à análise do objeto de pesquisa foram levadas em consideração¹¹. Acrescenta-se a isso, o fato de que os sujeitos, por meio de suas respostas, trouxeram novas problemáticas que, até então, não faziam parte do campo perceptual da pesquisa, mas que foram analisadas e resgatadas pela entrevista.

Quanto à análise dos dados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa – tanto nos questionários quanto nas entrevistas – foi aplicada a técnica de análise do conteúdo, por pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006). Destaca-se que, de acordo com esta autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual

¹¹ É importante ressaltar, também, que nem todos os sujeitos de pesquisa responderam as questões subjetivas. Apesar das respostas serem obrigatórias, como propunha a configuração do questionário *on-line*, alguns sujeitos não responderam adequadamente as questões, apontando apenas caracteres sem descrições e/ou indicações alheias ao que foi solicitado.

utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens explícitas no texto. Logo, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção deste conteúdo – tanto do investigador quando dos investigados – para que, dessa forma, sejam explicitadas de maneira mais detalhada o que os dados obtidos representam para, então, expor com mais clareza o conteúdo do texto.

Para a segunda etapa da pesquisa, procedeu-se às entrevistas semiestruturadas que, como bem coloca Minayo (2013), combinam perguntas abertas e fechadas, nas quais os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. No presente estudo, cinco sujeitos de pesquisa – oriundos do grupo anterior de 10 sujeitos – responderam em profundidade a diversas questões sobre o assunto. Logo, apesar do roteiro de questões¹² previamente definidas, o contexto da entrevista permitiu o acréscimo de novas interrogativas, de acordo com os dados ofertados pelos próprios sujeitos entrevistados.

Assim, a entrevista muito auxiliou no aprofundamento de algumas questões não totalmente evidenciadas pelos dados resultantes da primeira etapa, o que possibilitou compreender a complexidade e a particularidade da realidade empírica estudada. Tal entrevista foi realizada em caráter individual, com um conteúdo que complementou ou, ainda, acrescentou dados anteriormente não previstos pelo questionário, tornando a análise mais ampla e aprofundada.

Nesta etapa, foram convidados os 10 participantes da primeira fase, os quais já haviam respondido o questionário; os cinco primeiros sujeitos, que demonstraram interesse em conceder a entrevista, compuseram a amostra desta segunda fase. Observa-se que a realização das entrevistas foi previamente acordada com os sujeitos de pesquisa, sendo realizadas em locais e horários confortáveis para os entrevistados – o que muito colaborou para o “fluir” das conversas. Para o registro dos dados, todas as entrevistas foram audiogravadas, conforme autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora. Em seguida, foram organizadas por temas e codificadas de acordo com as respostas do sujeito entrevistado. Como já enfatizado, o tratamento dos dados das entrevistas teve o mesmo suporte da técnica de análise de conteúdo, pelos pressupostos dos estudos de Bardin (2006), por meio das três fases

¹² Apêndice A – Questionário (página 189)

delimitadas pela autora para esta técnica.

A primeira fase é indicada como “pré-análise” e objetiva organizar o material a ser analisado e sistematizá-lo por meio de suas ideias centrais. Esta organização se estabelece em quatro etapas, que são: a leitura flutuante (contato com os documentos que compõem a coleta de dados, o que leva a reconhecer o texto de pesquisa); a escolha dos documentos (demarcação do que é realmente necessário à análise); a formulação das hipóteses e dos objetivos (determinação do que se propõe a pesquisa a partir dos documentos avaliados) e a referenciação dos índices e elaboração de indicadores (determinação de indicadores selecionados nos textos dos documentos analisados).

A segunda fase consiste na exploração do material que, tem como prática central, a definição de categorias. Assim, têm-se duas categorias centrais: saberes docentes e socialização profissional. Tais categorias, nesta pesquisa, estão conjugadas mediante a ideia na qual o professor iniciante tem a necessidade de edificar/mobilizar/articular conhecimentos e saberes docentes para prosseguir no processo de socialização profissional. Logo, esta junção é fundamental para as interpretações e as inferências que compõem a fase seguinte.

Assim, sobre esta terceira fase, é fundamental mencionar a necessidade do tratamento dos resultados, que permitem a inferência e a interpretação. Ou seja: foi neste momento que ocorreu a consolidação e o destaque das informações para análise que, então, estabeleceu-se a inferência. Dessa forma, intencionou-se apresentar resultados concisos, oferecidos pelos participantes em diálogo com a literatura que descreve o assunto estudado. Portanto, é importante realçar que o estudo teve o propósito de enfatizar as indicações feitas pelos sujeitos de pesquisa e suas vivências como professores iniciantes.

1.3 O cenário e os sujeitos da pesquisa

Reconhecendo os sujeitos da pesquisa como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que se graduaram no curso de Pedagogia da Ufac há menos de três anos, é importante indicar um panorama da rede de ensino na qual a maioria deles trabalha, as razões para a delimitação das suas principais características e os atributos da instituição de educação superior que ofertou a formação inicial destes profissionais.

Quanto à rede estadual de educação, de acordo com dados da própria SEE/AC em 2015, o governo estadual mantém, em Rio Branco, 161 escolas (94 urbanas e 67 rurais). Destas, 43 escolas ofertam classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao todo, o sistema estadual manteve, em 2015, 19.712 alunos matriculados.

Acrescidos a essa realidade, tem-se os dados dos profissionais da docência. De acordo com as informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹³, datadas de 2009 – e atualizadas em 2012 – o Acre mantém 9.566 professores na educação básica, estando 5.133 (53% do total) na rede estadual de educação. De acordo com profissionais da SEE/AC, nem 50% destes ingressaram nas salas de aula, das escolas estaduais, por meio de concurso público – ou seja: a maioria dos profissionais da SEE/AC ingressa por processo seletivo para a contratação de professores temporários (contratados por até dois anos, com possibilidade de renovação de contrato por mais dois anos).

Assim, além dos sujeitos já terem lecionado ou ainda lecionarem nas escolas estaduais – em caráter temporário ou efetivo – todos são/foram professores dos anos iniciais do ensino fundamental¹⁴. Nesse contexto, vale salientar as razões para a escolha desta etapa de atuação para a seleção dos sujeitos da pesquisa.

É neste período de escolarização em que as cobranças – feitas aos professores polivalentes¹⁵ para a aprendizagem dos alunos – é, sugestivamente, mais acentuada. Cruz e Batista Neto (2012) indicam que o fato de um profissional ser docente dos anos iniciais do ensino fundamental implica reconhecer que este professor leciona diversas áreas de conhecimento e se coloca diante de vários outros conhecimentos. Dessa forma, os autores apontam:

¹³ Informações coletadas no site do Inep – Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10 mar. 2016.

¹⁴ O sujeito de pesquisa identificado como Docente 5N (Lírio) tem sua grande experiência de docência em uma classe tida, oficialmente, como multisseriada de anos finais do ensino fundamental, no meio. Entretanto, este sujeito menciona que o desenvolvimento escolar de toda a classe era condizente com a etapa inicial da alfabetização, sendo ele também um professor unidocente/polivalente. Assim, reconhece-se o vínculo da análise com os anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁵ Polivalente: aquele que assume múltiplos valores ou oferece várias possibilidades de emprego e de função; ser multifuncional; ser versátil, que envolve vários campos de atividade (HOUAISS, 2001). No caso da docência, o professor polivalente seria aquele que possui múltiplos saberes e é capaz de transitar com propriedade em diferentes áreas (LIMA, 2007).

(...) O termo polivalência é associado a uma série de exigências didático-pedagógicas, tais como: articular práticas inter e transdisciplinares e desenvolver uma avaliação diferenciada dos alunos no processo de mediação da construção de competências. Por um lado, valoriza-se a polivalência considerando-a elemento constitutivo de sua identidade profissional, responsável por diferenciá-los dos professores do nível secundário. Por outro, na realidade concreta e diária das salas de aula, a polivalência é sentida como atividade pesada, o que se traduz em diversos pedidos de liberação, troca de serviços e busca de intervenções externas, ou seja, de parcerias com outros profissionais (p.391).

No mesmo sentido, Lima (2007) realizou um estudo sobre a formação de professores polivalentes, seus saberes docentes e suas práticas nas classes dos anos iniciais das escolas públicas de três municípios do estado de São Paulo. Neste, a autora indica que é constitutivo da identidade do professor polivalente ser um alfabetizador, o qual se envolve na formação humana de seus alunos. A mesma autora considera a alfabetização fundamental para a realização das demais etapas, o que atribui relevância a tal fase de escolarização.

Já os estudos de Abreu, Sari e Martins (2006, p. 23) reforçam esta condição como unidocência, ressaltando que “uma escola de anos iniciais do ensino fundamental normalmente está organizada no regime da unidocência (um regente de classe por turma)”. Logo, assim como aponta Lima (2007), nesse regime há um mesmo docente que trabalha todas as disciplinas com a mesma turma, por isso são chamadas de turmas unidocentes, pois o professor polivalente se responsabiliza pelo ensino não só de todas as disciplinas, mas também da integração da criança no ambiente escolar.

Além do foco no unidocente/polivalente, é fundamental, também, reforçar as razões que levaram a selecionar, como sujeitos de pesquisa, os diplomados na licenciatura em Pedagogia pela Ufac. Optou-se por estes sujeitos porque, até o segundo semestre de 2013, a Ufac foi a única instituição em Rio Branco, na modalidade de ensino presencial, que formou acadêmicos no curso de Pedagogia, o que facilitou o acesso aos dados dos possíveis participantes. Além disso, o curso de Pedagogia da Ufac é o mais antigo do estado, tendo sua implantação realizada em 1970, com a criação do Centro Universitário do Acre que matinha, além de Pedagogia, a graduação em Letras Vernáculas, Matemática e Estudos Sociais. Observa-se que, antes deste ano, eram ofertados apenas os cursos de Direito e Ciências Econômicas (SOUZA, 2009). Ainda hoje, a Ufac é a única universidade pública acreana.

Para uma melhor compreensão acerca da classificação e da apresentação dos sujeitos no texto da dissertação, salienta-se como estas foram feitas nos dois momentos da pesquisa. Na primeira etapa (questionários), a classificação dos sujeitos foi feita de acordo com a ordem de envio dos questionários *on-line* e o momento de atuação profissional que o sujeito vivenciava. Nesse aspecto, distinguiu-se, ainda, se o sujeito de pesquisa permanecia como docente ou se trabalha em uma atividade externa à sala de aula. Dessa forma, o Docente 1N, por exemplo, é aquele que primeiro enviou o questionário e não trabalha como professor atualmente; enquanto o Docente 3S foi o terceiro a encaminhar o instrumento de coleta de dados e, sim, ainda exerce a docência.

Já na segunda etapa da pesquisa (entrevistas), dentre os 10 respondentes dos questionários, os cinco primeiros sujeitos que aceitaram conceder a entrevista (Docentes 1N, 2N, 4S, 5N e 10S) tiveram o anonimato mantido pela identificação por nomes de flores. Logo, a Docente 1N foi chamada de Alfazema; a Docente 2N, de Rosa; a Docente 4S, de Margarida, o Docente 5N, de Lírio, a Docente 10S, de Dália, conforme indicado em mais detalhes no quadro 5 (página 117).

Estas caracterizações procuraram manter o anonimato dos sujeitos – como bem estabeleceu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do participante que, mediante ciência e autorização expressa do sujeito, precedeu o questionário por ele respondido. É importante ressaltar que a caracterização detalhada do perfil desses sujeitos se apresenta na seção 3 desta dissertação.

1.4 Estrutura da dissertação

Este trabalho está organizado em seis seções, sendo esta introdução a primeira delas. A segunda seção apresenta a revisão de literatura mais recente para dar suporte às análises sobre o assunto, bem como oferece as principais questões que envolvem os saberes docentes dos professores iniciantes em um contexto de mobilização de conhecimentos para a prática escolar. Para isso, apresenta um levantamento bibliográfico e panorama teórico que apoia a compreensão do momento vivenciado pelo professor iniciante e a mobilização de seus saberes docentes.

A terceira seção aponta o início do período de socialização profissional, em uma fundamentação que indica a importância da construção da identidade

profissional docente em um contexto de construção e identificação de características fundamentais ao reconhecimento do trabalho docente. Nesse momento, também são discutidos os principais desafios vivenciados pelo professor iniciante ao princípio desse processo de socialização.

A quarta seção expõe e analisa a primeira etapa do trabalho e parte dos resultados advindos dos dados coletados nos questionários. São apresentados o perfil dos participantes e a análise das características comuns destes sujeitos. Em seguida, são expostos os principais resultados dos questionários quanto às questões de socialização profissional e saberes docentes dos professores iniciantes.

A quinta seção apresenta a segunda etapa da pesquisa de campo deste trabalho, a qual se concentrou na análise das entrevistas. Assim, são oferecidos os perfis detalhados dos sujeitos entrevistados, bem como uma visão mais aprofundada da produção, articulação e mobilização dos conhecimentos e saberes docentes dos professores iniciantes no contexto da socialização profissional de cada um dos investigados neste momento da pesquisa.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, as quais permitem uma breve síntese do trabalho ora desenvolvido, bem como discutem os achados obtidos, tendo como base as questões centrais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo da pesquisa.

2 A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES PELOS PROFESSORES INICIANTES

O objetivo desta seção é apresentar o ponto de partida para a compreensão dos principais direcionamentos deste estudo, ao indicar o histórico e a produção de conhecimento acerca das principais questões que permeiam os estudos sobre os professores iniciantes e seus saberes docentes.

Dessa forma, esta seção encontra-se dividida em duas partes. A primeira apresenta o histórico dos estudos sobre o início da carreira docente e descreve um panorama da produção de conhecimento sobre o assunto, ao apresentar pesquisas já desenvolvidas por diversos autores sobre a categoria determinada como professores iniciantes e seus desdobramentos. Na segunda parte, apresentam-se alguns dos fatores mais relevantes à compreensão dos saberes docentes dos professores iniciantes, no momento em que vivenciam o choque de realidade em um rito de passagem da condição de estudante à de professor.

2.1 O panorama das pesquisas sobre professores iniciantes

Estados Unidos e Canadá iniciaram, ao final da década de 1980, um movimento reformista na formação inicial de docentes da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de *status* profissional para os profissionais da educação. Muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar o “conhecimento de base” para o ensino (ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

É importante caracterizar o que é indicado como esta “base de conhecimento”. De acordo com Shulman (1986), o chamado “*Knowledge base*” é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino. Foi esta base de conhecimento que motivou os estudos anglo-saxônicos. Tais estudos buscaram compreender a “genealogia” da atividade docente e, assim, validar uma gama de saberes mobilizados pelo professor ao princípio de sua carreira, iniciando um “processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, assim, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado”

(ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p.283).

Dessa forma, é fundamental compreender que o termo *knowledge*, utilizado por Shulman (1986), pode ser traduzido tanto como saber como por conhecimento, sem distinção entre essas duas palavras. Porém, para o presente estudo, saberes e conhecimentos são designações distintas, bem como indicou Damasceno (2005). Esta autora, em sua pesquisa de mestrado intitulada como “Saberes e Conhecimentos Docentes: experiências da formação e experiências da profissão”, procedeu à investigação de determinados campos filosóficos, nos quais as bases que possibilitariam indiciar modos de compreender a relação entre saber e conhecimento fossem diferenciados, o que permitiria melhor entender os significados e sentidos que estes atribuem ao trabalho cotidiano docente.

Assim, a autora definiu conhecimento como a “verdade da realidade”, por compreender que qualquer ação cognitiva (ou predominantemente cognitiva) sobre um determinado objeto, apreendendo suas causas, qualidades, estruturas, propriedades e relações, corresponde ao conhecimento – e não ao saber. Dessa forma, “o objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que, através do ato intelectual, torna-se interna” (Idem, p. 44).

De acordo com a autora, em sua perspectiva de abordagem, o saber exige uma relação não só interna do indivíduo sobre o objeto, como também uma relação entre esse sujeito, seu conhecimento e uma dada realidade/contexto. Por isso, o saber passa a ser definido como “realidade da verdade”, o que consiste no movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas dimensões, “transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias” (Idem).

Dessa forma, como bem coloca Damasceno, Prado e Pina (2008, p. 131), os professores em situação de reflexão, investigação e colaboração acerca do próprio trabalho, fazem:

(...) Uso de uma multiplicidade de saberes, mudando de atitude diante do conhecimento, tomando-os como verdades provisórias que acionados, postos em movimento num dado contexto, rompem-se com análises simplificadoras e aplicacionistas, o que fertiliza uma postura investigativa, fazendo reflexões sobre o que se descobre. (...) O conhecimento torna-se importante para o docente porque é capaz de alimentar um processo de reflexão inserida num determinado contexto, permitindo sempre um campo aberto ao questionamento e à construção de novos saberes.

Dessa forma, o presente estudo considera a pluralidade de saberes em construção, concebidos e mobilizados pelos professores iniciantes, durante seu processo de socialização profissional, considerando, também, para a interpretação destes saberes, os conhecimentos advindos pelas vivências e reflexões destes profissionais.

Voltando ao contexto histórico, do estudo sobre professores iniciantes, Gauthier et al. (1998) indicaram que, nas últimas duas décadas do século XX, a educação escolar tem sido responsabilizada por não cumprir seu papel e, de acordo com Puentes et al. (2009, p. 170), essa responsabilização “além de estender-se à escola, atingiu também, e especialmente, os professores, considerados os principais responsáveis pela crise dada à falta de saberes necessários ao exercício da docência”. Essas indicações, sobre o papel escolar e o exercício docente, influenciaram as pesquisas em educação, crescentes na América Latina e, especialmente, no Brasil nos últimos 30 anos. É nesse ínterim que os trabalhos sobre o início da docência ganham alguma repercussão.

De acordo com os estudos de Bandeira (2014), a expressão *início da docência* é um momento que possibilita interpretações diversas, tais como: estágio curricular obrigatório, aspecto fundamental da formação inicial, variedade de observação e de experiências/vivências a partir de trabalhos de campo e de programas de iniciação científica.

É possível reconhecer a importância da formação inicial nas discussões sobre a iniciação à docência. De acordo com Nóvoa (1991), mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Entretanto, pressupõem-se as limitações da formação inicial, já que não é possível oferecer uma formação que “produza” professores como “produtos acabados”; em uma visão estática do conhecimento e da própria profissão docente (GUARNIERI, 1996).

Logo, o professor que vivencia o *início da docência* é aquele profissional que, por meio de seu diploma de graduação, obtém sua primeira certificação; ou seja: conclui sua formação inicial – produzindo sua identidade através da inserção em “sua” sala de aula. Assim sendo, reconhece-se que o “início da docência é o momento privilegiado de encontro com a realidade, suas contradições e possibilidades” (BANDEIRA, 2014, p. 14).

Uma das primeiras abordagens sobre a fase de desenvolvimento profissional, caracterizada como o início da docência, é a teoria constituída e apresentada pelos trabalhos de Fuller (1969) e pelos estudos posteriores de Fuller e Bown (1975) – sendo tais pesquisas referenciadas pelo trabalho de Veenman (1984). Ou seja: é pelas descrições de Veenman (1984) que se reconhece a importância destes autores na definição do desenvolvimento profissional do professor em fases.

De acordo com Fuller e Bown (1975), há três estágios de *preocupações* que são característicos dos professores em iniciação. A primeira fase envolve as *preocupações de sobrevivência*, relacionadas ao controle de classe e à necessidade do professor em ser estimado pela turma. A segunda fase inclui *preocupações* relacionadas à *situação de ensino*, associadas às limitações e frustrações tidas pelo docente em sua prática didática e nas habilidades, ainda não consolidadas nas suas ações de ensino. A terceira fase reflete *preocupações sobre alunos* e a aprendizagem por eles consolidada, bem como suas necessidades sociais e emocionais.

Nessa perspectiva de desenvolvimento profissional, a experiência de se tornar um professor envolve lidar com todas as três fases. Assim, para que o professor debutante venha a responder a estas preocupações de maneira mais positiva, é importante que seu preparo, nos momentos de formação inicial (antes da docência) e continuada (no início da docência), procure adequar o que é ensinado às necessidades dos professores e às preocupações dominantes em sua iniciação (FULLER, 1969 apud VEENMAN, 1984).

Referenciando, também, os trabalhos de Fuller (1969), outros dois importantes estudiosos propõem a descrição das fases de desenvolvimento inicial da carreira docente: Huberman (1992) e Marcelo García (1999).

De acordo com Huberman (1992), a *entrada na carreira* pode ser assinalada como a primeira fase da vivência do professor em situação de sala de aula, sendo estimada entre os dois aos três primeiros anos de exercício docente (que serão caracterizados mais a frente). Já para Marcelo García (1999), a terceira fase no processo de “aprender a ensinar” é a chamada *fase de iniciação*, a qual compreende os primeiros anos de exercício profissional, sendo esta uma etapa ímpar e marcante na vida do professor. É importante reafirmar que, no item 2.2 (“Os professores iniciantes e seus saberes docentes”), serão abordadas todas as fases da carreira

mencionadas por estes dois autores nas obras já referenciadas. Porém, para a melhor compreensão da seara em que se inserem os professores iniciantes, é fundamental realizar um retrospecto dos estudos produzidos nos últimos anos sobre esta temática – em especial os trabalhos que tratam/abordam especificamente os saberes docentes dos profissionais em início de carreira, sendo este o foco do presente estudo.

O levantamento de produções, de uma determinada temática, possibilita uma representação do objeto estudado, sendo indispensável observar o mapeamento feito por pesquisadores de tal área. Os estudos de revisão bibliográfica, que indicam um balanço dos trabalhos sobre professores iniciantes em pesquisas brasileiras, demonstram o crescimento tímido dos estudos desta temática no país (BANDEIRA, 2014). Nesse aspecto, um dos primeiros trabalhos de revisão literária, sobre professores iniciantes no Brasil, foi realizado por Mariano (2005), ao analisar pesquisas apresentadas durante os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e os trabalhos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). Este autor efetuou um recorte temporal equivalente a uma década de pesquisa (1995-2004), buscando nos anais de 10 reuniões anuais da Anped e cinco encontros do Endipe as pesquisas que focavam o professor em início de carreira. De acordo com este trabalho, ao buscar:

Os estudos apresentados em todos os Grupos de Trabalho (GTs) da Anped, encontramos quatro trabalhos, num total de 2314, e dois pôsteres, em 724, o que corresponde a 0,2% da produção científica da entidade. No que se refere ao Endipe, a situação não é diferente, pois encontramos 10 painéis, em 2146, sete pôsteres, em 1381, e uma troca de experiência em 788 (aqui incluímos workshops, simpósios, etc.), correspondendo a 0,3% dos trabalhos apresentados (MARIANO, 2005, p. 2).

Dando sequência aos trabalhos já iniciados por Mariano (2005), Papi e Martins (2010) realizam um estudo sobre os trabalhos apresentados nas reuniões da Anped entre os anos de 2005 e 2007, bem como as dissertações e teses – disponíveis no banco de teses da Capes – entre 2000 e 2007. Em sequência, Corrêa e Portella (2012) fazem uma análise com base nos mesmos parâmetros já expostos por Papi e Martins (2010), porém em novo recorte temporal: trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped entre 2008 e 2011 e os trabalhos registrados no banco de teses da Capes entre 2008 e 2010.

Tanto Papi e Martins (2010) quanto Corrêa e Portella (2012) fizeram um

levantamento dos títulos (“professores iniciantes”, “entrada na docência”, “inserção na carreira”) disponíveis na página *on-line* da Anped. As pesquisas (trabalhos e pôsteres) se concentraram sobre o tema dos professores iniciantes e foram apresentadas, no período anteriormente mencionado, em três GTs distintos: GT04 de Didática, GT08 de Formação de Professores e GT14 de Sociologia da Educação. O critério para a seleção dos trabalhos foi a presença de palavras, nos títulos, que estivessem relacionadas a expressões como: “professor iniciante”, “socialização profissional”, “aprendizagem da docência”, “iniciação profissional”, “anos iniciais de exercício da profissão”, “desenvolvimento profissional no início da carreira”. A partir desses dois estudos, foi possível a construção da tabela indicada abaixo.

Tabela 1 – Pesquisa por número de trabalhos/GT/ano nas reuniões da Anped, de 2005 a 2011

Ano	Número de trabalhos (GT04 / GT08 / GT 14)
2011	02
2010	02
2009	--
2008	--
2007	04
2006	04
2005	06
TOTAL	18

Fonte: Estudos de Papi e Martins (2010); Corrêa e Portella (2012).

Elaboração: A autora tomando como base os estudos apresentados.

Quanto a estes estudos, a maioria dos trabalhos apresentados até 2007 (10 trabalhos dentre os 14 indicados), enfatizou “os processos de constituição da prática do professor iniciante, seus saberes, sua socialização profissional, pontuando, inclusive, dificuldades e possibilidades utilizadas pelos professores para resolvê-las” (PAPI e MARTINS, 2010, p. 4380). Já entre 2008 e 2011, dentre os quatro trabalhos apresentados, apenas um tratou do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes bem-sucedidas (CORREA e PORTELLA, 2012) e nenhum deles indicou, diretamente, estudos que abordavam os saberes docentes destes profissionais.

Quanto ao Banco de Teses da Capes, os trabalhos de Papi e Martins (2010) também foram sequenciados por Corrêa e Portella (2012) sob os mesmos critérios. Logo, a busca dos estudos foi feita pelas expressões exatas “professores iniciantes”,

“iniciação profissional” e “iniciação à docência”. Assim, foi realizada a seleção dos títulos pertinentes e a leitura dos resumos, originando os dados seguintes.

Tabela 2 – Pesquisa por assunto/expressão exata no banco de teses da Capes, de 2000 a 2010

ANO	DISSERTAÇÕES E TESES		
	PALAVRA-CHAVE Professores Iniciais	PALAVRA-CHAVE Iniciação Profissional	PALAVRA-CHAVE Iniciação à Docência
2010	09	--	03
2009	08	--	02
2008	07	--	02
2007	--	--	--
2006	09	02	01
2005	10	02	--
2004	05	--	--
2003	02	--	--
2002	08	03	01
2001	03	01	--
2000	03	04	--
TOTAL (por expressão) ¹⁶	64	12	09
TOTAL	85		

Fonte: Estudos de Papi e Martins (2010); Corrêa e Portella (2012).

Elaboração: A autora tomando como base os estudos apresentados.

Dentre os 85 trabalhos apresentados, 54 se concluíram até 2007 e 31 até 2010. Especificamente em relação aos 31 trabalhos apresentados até 2010, 21 se referiam às questões sobre “a prática pedagógica e a inserção do iniciante no campo profissional” (CORRÊA e PORTELLA, 2012, p. 229). Neste caso, as autoras agruparam os trabalhos da seguinte forma:

(...) Foram elencados trabalhos que tratam da socialização profissional; da prática pedagógica, **saberes específicos e constituição de saberes no ensino da matemática**; de dificuldades e superações nos primeiros anos de docência em matemática; da formação, prática pedagógica e utilização de materiais didáticos na concepção de professores iniciantes que ensinam matemática; da **manifestação de saberes docentes na prática pedagógica de professores iniciantes e experientes de educação física**; dos primeiros anos da docência no discurso de professores de inglês; da

¹⁶ Alguns trabalhos trazem como palavras-chave duas dentre as três expressões indicadas. Entretanto, o quadro ora apresentado não considerou a repetição destes trabalhos; ou seja: cada trabalho aparece apenas uma única vez, independente de considerar duas ou mais palavras-chave.

formação docente na área das ciências biológicas; das dificuldades, inserção no mercado de trabalho, competências e desafios de professores iniciantes no Ensino Superior; **de vivências, saberes e conflitos de professores de química em início de carreira; da construção de saberes por docentes iniciantes de história;** do processo de constituição de um professor pesquisador na área de educação ambiental; das exigências do trabalho docente para além do tempo do ensino para professores iniciantes e experientes; **da mobilização de saberes por professores que ensinam matemática;** da constituição da vida profissional de professores de matemática; **de dilemas e saberes da profissão nas histórias de vida de professores de língua portuguesa;** de professores de língua inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente e da aprendizagem da docência com foco na intermulticulturalidade (CORRÊA e PORTELLA, 2012, p. 229 – grifo meu).

Pela caracterização feita pelas autoras, dentre os 21 trabalhos deste grupo, apenas seis estudos trataram (de maneira direta ou indireta) a questão dos saberes docentes dos professores iniciantes. Sugere-se que esta pequena produção reflita o fato de que a temática que envolve os saberes docentes, inserida nos estudos sobre professores iniciantes, ainda é uma abordagem recente.

Salientam-se aspectos relevantes abordados em quatro dos seis trabalhos em destaque – os quais apresentaram, como palavras-chave, tanto “saberes docentes” como “professores iniciantes” (ou, ainda, expressões similares a estas), que se assemelham à temática tratada no presente trabalho.

Farias (2009), investigou os saberes que os professores dos anos iniciais, e em início de carreira, mobilizam para trabalhar os conteúdos de Matemática com seus alunos e como se estabelece o processo de constituição dos mesmos, nessa etapa da vida profissional. Em sua tese, a autora aponta um elo entre as experiências vividas e os saberes consolidados durante a trajetória escolar, ao examinar o trabalho que as iniciantes desenvolviam com a Matemática nos anos iniciais. A pesquisa ressaltou a importância em se desenvolver estratégias que instiguem as docentes a examinar os objetivos e as consequências de suas práticas, bem como a necessidade em se oferecer mais relevância aos estudos, durante a formação inicial docente, sobre os saberes mobilizados no cotidiano do professor.

Costa (2010) estudou a manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física, sendo dois de seus sujeitos de pesquisa indicados como iniciantes e dois apontados como experientes. Tendo

como referencial teórico os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991)¹⁷, Costa indicou que os profissionais em início de carreira têm, como referências mais relevantes, os saberes profissionais, disciplinares e curriculares, enquanto os professores experientes têm, como saberes preponderantes, aqueles que estão relacionados à experiência

Pena (2010) realizou a análise das vivências, saberes e conflitos que emergem da atividade docente de três professoras de Química do ensino médio público, em início de carreira. Sua dissertação apontou que o entendimento de como o docente se inicia na profissão, sua vivência, sua relação com os saberes necessários à prática profissional e os conflitos por ele experienciados, ajuda a desvelar uma realidade que colabora para a aproximação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola. Tal entendimento pode, ainda, fornecer reflexões que visem à melhoria na formação de professores, tanto nas propostas de formação inicial como também nas estratégias de formação continuada.

Rodrigues (2010) analisou a construção de saberes docentes entre cinco professoras iniciantes de História que lecionam em classes de EJA, indicando aspectos que demonstram como a vivência do “choque de realidade”, descrito por Veenman (1984, 1988), é sentido por muitos docentes em início de carreira. Em sua dissertação, a autora indicou que a construção dos saberes docentes é cíclica e mescla situações da vida pessoal com aspectos da vida profissional, reconhecendo que os saberes provenientes da formação acadêmica são fundamentais, mas precisam se apoiar na prática docente para a sua mobilização.

Os quatro trabalhos mencionados sugerem que a construção e a mobilização dos saberes docentes, entre os professores iniciantes, são questões que merecem análise criteriosa, independente da área de formação/atuação do docente em início de carreira. Nesse contexto, mais estudos sobre esta temática são necessários ao melhor entendimento da inserção do docente na sala de aula e suas repercussões nas práticas de ensino. Logo, o presente estudo se configura como uma oportunidade para a produção de conhecimentos sobre os saberes docentes

¹⁷ Tardif, Lessard e Lahaye (1991), no texto “Os professores face ao saber”, apontam como saberes dos professores, aqueles advindos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. É importante ressaltar que o presente trabalho considera, como peça chave, os estudos de Tardif e Raymond (2000) que sistematizam e aperfeiçoaram os estudos sobre os saberes docentes – tendo como base o trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) – indicando-os como aqueles advindos de: vivências pessoais dos professores; formação escolar anterior (educação básica); formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho; experiência própria na profissão, na sala de aula e na escola.

dos professores iniciantes e, ademais, contribui para as pesquisas acreanas, já que ainda não há trabalhos semelhantes no estado.

Diante do exposto até então, nota-se que os inúmeros trabalhos que discutem os saberes docentes dos professores iniciantes procuram apresentar um mesmo norte: a importância destes saberes no exercício profissional dos docentes em início de carreira. Dessa forma, é preciso que o professor, neste período profissional, tenha uma gama de propósitos estabelecidos para realizar seu trabalho com êxito, bem como receba suporte institucional para que seus propósitos se concretizem. São estes propósitos, férteis à compreensão e à melhoria das práticas pedagógicas, que serão abordados no item a seguir.

2.2 Os professores iniciantes e seus saberes docentes: o aprender a ensinar

De acordo com Cavaco (1991), o momento vivenciado pelo professor iniciante se configura como um tempo de instabilidade e insegurança; porém, é também um momento que permite a aceitação de desafios, bem como a criação de relações profissionais e ressignificação de crenças. Assim, promove desequilíbrios, reorganizações e ajustamentos progressivos de expectativas. Nesse contexto, é importante ressaltar que o período de iniciação a docência é apenas uma etapa de uma trajetória profissional mais ampla e complexa.

Como mencionado na seção 2.1 deste estudo, em uma visão correspondente à proposta por Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975), os autores Marcelo García (1999) e Huberman (1992) também descrevem as fases de iniciação do professor. Nesse momento, faz-se importante descrever como estes autores apresentam, também, toda a proposta de fases para a compreensão do desenvolvimento profissional docente.

Para Marcelo García (1999), o período de iniciação à docência pode ser compreendido como período de vínculo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional na carreira docente. Por constituir um período de características próprias, também é importante ser analisado de forma singular. O autor considera, ainda, que os professores, “do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas” (idem, p. 112). Dentre essas diferentes etapas, a iniciação à docência é apenas uma; outras

fases são vivenciadas pelo professor até alcançar a consolidação de sua experiência.

De acordo com este autor, tendo por base os estudos de Feiman (1983), há quatro fases da carreira docente, levando-se em consideração o “aprender a ensinar”. A primeira delas é a *fase do pré-treino* ou *pré-formação* (experiências prévias, comumente vivenciadas enquanto os docentes ainda eram estudantes da educação básica, as quais podem influenciar, de modo inconsciente, o futuro professor). A segunda é a *fase da formação inicial* (etapa da educação formal em um curso específico de formação, na qual o futuro professor acumula conhecimentos específicos para o exercício da docência). A terceira é considerada como a *fase da iniciação* (a qual considera os primeiros anos de exercício da profissão, em que o professor aprende situações na prática). Por fim, tem-se a *fase de formação permanente* (momento em que o professor se permite desenvolver profissionalmente e aperfeiçoar sua prática docente). Para Marcelo Garcia, não é possível delimitar em anos estanques o tempo que os docentes levam para consolidar cada uma dessas fases, uma vez que elas variam de acordo com a vivência de cada profissional.

Entretanto, Huberman (1992) faz indicações sobre o desenvolvimento profissional docente com estimativas em anos¹⁸. A *entrada na carreira*, por exemplo, é assinalada como a primeira fase da vivência do professor em situação de sala de aula, sendo estimada entre os dois e três primeiros anos de exercício docente. Sobre esta fase, o autor ressalta que “a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea” (p. 39). Com base nos estudos de Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980) – referenciados por Huberman (1992) – é nesse período que acontecem momentos simultâneos de *sobrevivência* e *descoberta*.

A sobrevivência pode ser vista como um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades referentes ao controle da indisciplina e com a prática de ensino. Assim, o estágio de sobrevivência detalhado por Huberman (1992) – e descrita anteriormente por Fuller (1969) – encontra similaridades no detalhamento do chamado “choque de realidade”, expressão discutida nos estudos

¹⁸ É importante ressaltar que o trabalho de Huberman (1992) foi criticado por outros autores (GONÇALVES, 2000; BOLÍVAR, 2002) que alegaram o “engessamento” do ciclo de vida profissional dos professores pela caracterização de Huberman. Bolívar (2002), por exemplo, argumenta que “as fases da vida profissional não são determinadas pela idade, como se fossem entidades quase-biológicas”; ao contrário: elas estão “imbricadas em tempos e lugares determinados, operam dentro das oportunidades e limitações que as circunstâncias oferecem” (p. 52).

de Simon Veenman (1984, 1988) e recorrente nos trabalhos sobre professores iniciantes. Tal choque pode ser traduzido como o confronto inicial com a complexidade da profissão docente: “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 1992, p. 39)

É fundamental ressaltar que Veenman (1984), ao descrever os aspectos que caracterizam o uso da expressão, demonstra o uso inapropriado desta e orienta como ela deve ser interpretada.

Analisando em sentido estrito, “choque de realidade” é um termo um tanto quanto inapropriado. Isso porque ele sugere que este é apenas um choque muito curto pelo qual cada um tem que passar, como um nadador que deve se acostumar com água fria. Na verdade, o choque de realidade diz respeito à assimilação de uma complexa realidade que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia. Essa realidade deve ser continuamente dominada, especialmente no primeiro período de ensino real. (VEENMAN, 1984 p. 144 – Tradução livre)

Neste contexto, salienta-se que o trabalho de Veenman muito contribui para a compreensão dos problemas vivenciados pelos professores iniciantes nos primeiros anos de ensino. O autor realizou um estudo em nove nações (Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Reino Unido, Holanda, Austrália, Canadá, Áustria, Suíça e Finlândia), entre os anos 1960 e 1984, e destacou a situação de discrepância entre as expectativas dos iniciantes e a realidade da profissão docente, assim que o ingresso na profissão se inicia.

Segundo Veenman, os novos profissionais são confrontados com a dura realidade das escolas, o que coloca em contradição os belos ideários concebidos durante a formação inicial. Assim, “a transição entre a formação inicial e a primeira regência pode ser dramática e traumática” (VEENMAN, 1984, p. 143 – tradução livre). É nesse contexto que repousa o “choque com a realidade”: um confronto entre o imaginário idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho realizado diariamente na sala de aula. Em diálogo com as indicações de Veenman, Cavaco (1991) ressalta que os professores acabam por se tornar céticos e, com o avanço na profissão, percebem as inúmeras limitações das condições de trabalho e os baixos salários, passando a investir em atividades não escolares.

Já a descoberta, é a responsável por contribuir para que o professor

sobreviva à fase inicial da docência. Para Huberman (1992), a descoberta ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (p. 39). São estes elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam à fase de entrada na carreira; ou seja: os aspectos de sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo, sendo “o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” e, dessa forma, “é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência” (GABARDO e HOBOLD, 2011, p. 87).

Huberman indica que, apesar dos períodos de sobrevivência e descoberta serem vivenciados simultaneamente, há profissionais que trabalham sobre a interferência de apenas um destes aspectos – ou, pelo menos, estão mais sujeitos aos fatores caracterizados como descoberta (satisfação em lecionar) do que como sobrevivência (incômodo com as frustrações), por exemplo. Há, ainda, professores iniciantes que apresentam outros perfis, caracterizados como:

A indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais) (HUBERMAN, 1992, p.39).

Após a fase de entrada na carreira, há outras etapas seguintes. A segunda é a *fase de estabilização*, que acontece entre o quarto e o sexto ano de exercício docente, sendo marcada, geralmente, por um momento de “tomada de responsabilidades”, pelo sentimento de competência e pertencimento a um corpo profissional.

A terceira é a *fase da diversificação*, que acontece entre o sétimo e o 25º ano de exercício docente, tendo essa denominação porque, é a partir desta etapa, que “os percursos individuais parecem divergir mais” (HUBERMAN, 1992, p. 41); assim, esta etapa é assinalada pela seguinte inferência: “após uma primeira vivência das atividades em sala de aula, (...) o professor parte em busca de novos desafios” (Idem, p.42).

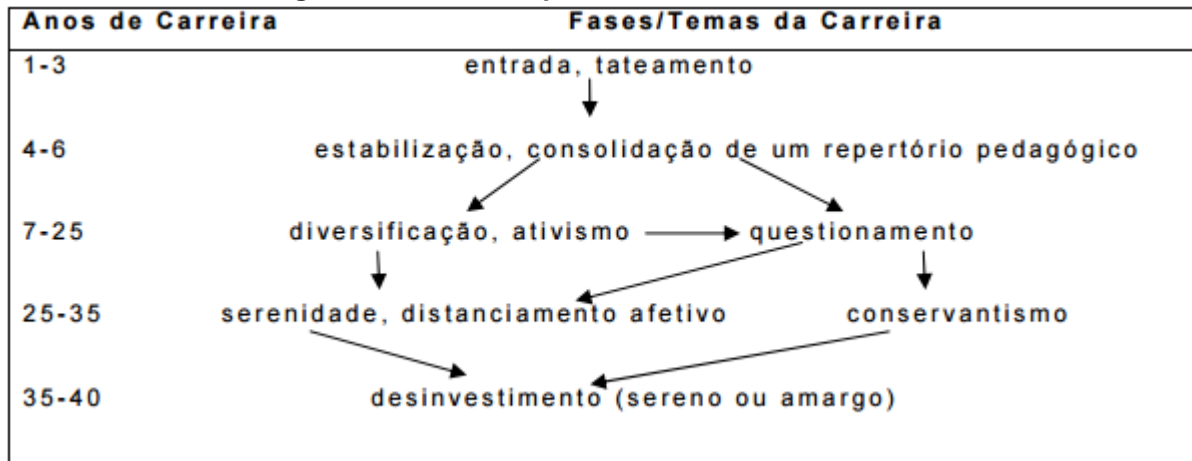
Ao final da fase de diversificação, é possível se perceber um momento em que o professor tende a *pôr-se em questão*, o que acontece entre o 15º e o 25º ano de exercício docente (variando entre professores e professoras), sendo um período

marcado pela sensação de rotina e, muitas vezes, pela crise existencial de prosseguimento na carreira, quando os docentes comumente examinam o que deveriam ter feito (e/ou fizeram) na vida profissional.

A quarta etapa pode ser interpretada como *fase da serenidade e distanciamento afetivo* (o trabalho é previsível e não há tanto envolvimento afetivo com ele) imediatamente seguida ou concomitante à *fase do conservadorismo e lamentações* (professores são mais rígidos, dogmáticos e lamentam mais o mau comportamento dos alunos); tais fases acontecem entre o 25º e 35º anos de exercício docente, levando ao ativismo ou ao conformismo no exercício profissional.

Por fim, a sexta e última etapa pode ser compreendida como a *fase de desinvestimento*, acontecendo entre o 35º e 40º ano de carreira docente, levando o docente a uma postura, muitas vezes, positiva: o profissional se liberta, sem grandes lamentações, de seu trabalho e opta por dedicar mais tempo à sua vida pessoal; entretanto, nesta fase, o professor pode manter a amargura das frustrações acumuladas por não ter chegado tão longe quanto pretendia. A figura a seguir oferece uma descrição mais sistemática do ciclo profissional proposto por Huberman.

Figura 1 – Modelo esquemático das fases da carreira



Fonte: Huberman (1992, p. 47)

Retomando as discussões específicas sobre o início da carreira docente, é importante ressaltar o trabalho realizado por Elizabeth Eddy (1971) – e amplamente abordado por Tardif e Raymond (2000), bem como por Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002). A autora fez uma descrição sobre o início da carreira, a qual se tornou recorrente nos trabalhos sobre professores iniciantes, ao distinguir três fases no

processo de iniciação docente. Sobre a primeira fase a autora indica:

A primeira fase na transição do idealismo para a realidade é marcada pela reunião formal de orientação que ocorre vários dias antes do início do ano letivo (EDDY, 1971, p. 183 *apud* TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 226).

É nesse momento que o docente, em início de carreira, vivencia um “rito de passagem da condição de estudante à de professor” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 226). É um período no qual os iniciantes descobrem que as discussões fundamentais sobre os princípios educacionais ou sobre as orientações pedagógicas, as quais deveriam ser frequentes na sala dos professores, não são realmente importantes.

A preocupação maior é de mostrar aos professores que o primeiro papel deles será o de ama-seca de um grupo de alunos cativos e turbulentos. Eles são iniciados numa burocracia que tenta regular e rotinizar tanto os alunos quanto os professores, para que tudo possa funcionar sem embaraços. Os professores devem conformar-se estritamente às regras impostas pela administração, a fim de poderem ser agentes eficientes da transmissão dessas mesmas regras aos alunos. (EDDY, 1971, p. 186 *apud* TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 227).

A segunda fase corresponde à iniciação do novo docente no sistema normativo informal, bem como na hierarquia das posições profissionais ocupadas na escola:

O grupo informal inicia os novatos na cultura e no folclore da escola. Diz-se claramente aos novatos que devem interiorizar esse sistema de normas. Essas regras informais, que tratam essencialmente de assuntos não-acadêmicos, constituem um segundo choque com a realidade para os novos professores (*Idem*).

Por fim, a terceira fase está ligada ao momento em que os professores descobrem, de fato, quem são seus alunos, sem aquela bela imagem do que seria o “aluno ideal”: estudioso, atento, dedicado e desejoso à aprendizagem. Assim, estes professores, imersos em sua cultura profissional, se permitem conhecer e reconhecer a escola como docentes, tendo sua identidade contraposta, em um contínuo movimento de desestruturação e reestruturação (DUBAR, 2005).

Apesar dos estudos de Eddy não delimitarem, de maneira estanque, quanto tempo cada professor permanece nas fases de iniciação, eles esclarecem que os

saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, ou seja, a construção de novos saberes e a articulação/consolidação de outros tantos saberes já reconhecidos. Dessa forma, Tardif e Raymond (2000, p. 237) destacam a existência da

(...) dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

É nesse âmbito que surge a necessidade de caracterizar melhor os saberes docentes dos professores, sejam eles iniciantes ou experientes. De acordo com Tardif (2002), ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc. Estes estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas de sua história. Considera-se, portanto, que não é possível conceber a dissociabilidade do professor pessoa e do professor profissional; “o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Raymond et al (1993) apontaram que a vida familiar e as pessoas significativas no cotidiano, tais como amigos e colegas, aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura do indivíduo em relação ao ensino. As experiências marcantes com outras pessoas em atividades coletivas (ex.: esportes, teatro, convivência, etc.) contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Igualmente importantes podem ser as lembranças da socialização escolar na educação básica, rememorando qualidades desejáveis ou indesejáveis em um docente, as quais o novo professor deseja ou não perpetuar. São esses os saberes pré-profissionais: “aquelas que marcam a

socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 218).

Raymond e Lenoir (1998) – citados pelos estudos de Tardif e Raymond (2000) – destacaram, também, que o exercício do magistério tem ofertado momentos de aprendizagem concreta do trabalho, que pressupõe um aprendiz (estudante do curso de formação de professores) e sua relação com um trabalhador (seu professor); logo, estabelece-se uma relação de companheirismo que permite um processo de aprendizado ao estudante, tornando-o capaz de compreender as rotinas e práticas do trabalho. É a partir destas práticas que se estabelecem os saberes que advém da formação, dos estágios e das instituições que oferecem a formação para o exercício do magistério.

Por fim, destacam-se os saberes docentes que os professores consolidam por meio do seu próprio exercício profissional, por meio de suas vivências na sala de aula e na instituição escolar em que eles atuam como docentes. Esses saberes integram o trabalho docente no exercício prático do magistério e no processo de socialização profissional. Muitas vezes, esses saberes trazem a tona o “choque com a realidade”, o que força o professor a questionar a visão idealista compartilhada pelos professores iniciantes, “visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve-se apagar” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 230).

Diante do pluralismo de saberes profissionais, Tardif e Raymond (2000) – amplamente citados nos trabalhos seguintes de Tardif (2002) – estabelecem um quadro sistemático de saberes dos professores onde há a proposição de um modelo tipológico para identificar e classificar tais saberes. Neste, os autores procuraram relacionar os saberes com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência profissional. Também colocam em evidência as fontes de aquisição do saber e seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: In: TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.

Dessa forma, o quadro explicita saberes sociais, construídos pelo professor em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, de competências e de tantos outros. Logo, ao se contextualizar os apontamentos feitos por Tardif e Raymond (2000), sobre os saberes dos professores, – em especial no período em que os docentes se iniciam na carreira – reconhece-se que muitos são os saberes que um professor precisa mobilizar para executar seu trabalho.

Logo, no campo de produção de pesquisas sobre saberes docentes – em momento contemporâneo às obras de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) – o dossiê temático da revista Educação & Sociedade trouxe alguns dados sobre a história recente dos trabalhos consagrados quanto ao assunto na época de sua publicação (BORGES e TARDIF, 2001). Neste, destaca-se o artigo de Nunes (2001) que, ao retratar um breve panorama da pesquisa brasileira sobre os saberes docentes e formação de professores, cita o trabalho de Guarnieri (1997), intitulado como “O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor”. Esta última autora, ao aprimorar parte do estudo anteriormente apresentado em sua tese – publicada em 1996 – desenvolve trabalhos acerca da atuação de professores iniciantes.

Nesse cenário, Guarnieri (1996) atenta para a necessidade dos cursos de formação de professores em se organizarem e redirecionar as relações entre teoria e prática, centrando suas análises na prática docente e na identificação de quais saberes são, de fato, desenvolvidos pelo professor no seu exercício profissional – considerando o âmbito da cultura escolar e as condições mais adversas do trabalho docente. A autora também salienta que o professor, em início de carreira, está sujeito a rejeitar os conhecimentos teóricos, recebidos na formação, por dificuldade em aplicá-los, o que pressupõe a necessidade do iniciante em aprender a partir da prática.

Quanto à questão dos ensinamentos trazidos pela própria prática da profissão docente, Fontana (2000) traz indicações importantes. Em seu trabalho sobre uma jovem professora iniciante, ao longo de primeiro ano de trabalho desta no ensino fundamental, demonstra a preocupação da docente em manter o controle de sala – algo que, até então, a professora não havia aprendido e não se sentia bem em exigir dos alunos. Assim, a autora ressalta como a execução das normas impostas pela escola pode cercear as possibilidades de produção e de elaboração dos saberes pelos docentes.

Apesar dessas dificuldades, intimamente relacionadas aos desafios da aprendizagem docente por meio de próprio exercício profissional, Ilha e Hypolito (2014), em recente estudo sobre o trabalho docente no início da carreira, sugerem que há professores iniciantes que conseguem identificar fatores positivos e possibilidades, realizando um movimento reflexivo na elaboração e execução de sua prática. Entretanto, os autores destacam que esta é uma postura pouco frequente neste grupo profissional, já que, geralmente, o debutante se sente desestimulado em relação aos enfrentamentos da docência e aos aspectos que oferecem obstáculos para uma tranquila organização e execução de atividades em sala de aula.

Em relação a este aspecto, Gauthier et al. (1998), ao apresentar os aspectos de gestão de tempo e de classe realizados pelos professores, consideram que o iniciante dedica muito mais tempo que o professor experiente para realizar seu planejamento. Além disso, diferentemente do experiente, o planejamento elaborado pelo iniciante é feito, muitas vezes, de maneira fragmentada, já que a pouca experiência ainda não oferece uma visão global sobre o planejamento. Com esta indicação, mais uma vez se reforça a importância dos saberes adquiridos pela experiência na docência.

Tardif e Raymond (2000) ressaltam a importância dos saberes da experiência. Estes autores advertem que, geralmente, os iniciantes precisam complementar a formação teórica com a formação prática; ou seja: o debutante precisa ter uma “experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas” (p. 210).

É por se acreditar nessa assimilação progressiva dos saberes necessários à docência que se retoma a discussão que diferencia conhecimentos (a “verdade da realidade”) e saberes (a “realidade da verdade”) proposta por Damasceno (2005). Para que haja a consolidação da prática docente, é necessário que o conhecimento, construído e trazido pelo professor iniciante, seja vivenciado e experimentado por ele em sua sala de aula para que, então, este conhecimento seja reconhecido como um novo saber. Entretanto, os professores iniciantes evidenciam diferentes tipos e níveis de conhecimento pessoal e profissional, produzidos como resultado de um longo percurso (PRADO, 2013). São esses múltiplos conhecimentos que, vivenciados pelo iniciante na docência, se transformarão em múltiplos saberes.

É nesse aspecto que as inúmeras descrições sobre fases de iniciação profissional, associadas à discussão sobre os saberes docentes, sempre encontrarão limitações. Por mais similaridades evidenciadas entre os estudos sobre os saberes docentes de professores iniciantes, a constituição humana e profissional de cada um deles é diferente, com percursos e visões enormemente distintas.

Assim sendo, é preciso ter ciência de que os “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” apresentam-se, para o novo professor, como modos de integração no trabalho docente, “pela prática do trabalho e pela socialização profissional” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 215). Dessa forma, o início da carreira é um processo intimamente ligado à socialização profissional, em uma fase de confronto em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos diante da realidade de trabalho docente. Sobre esta questão, é importante ressaltar que o processo de socialização docente – o qual leva o professor iniciante à construção de sua identidade profissional – ganha representatividade e merece ser abordado com mais clareza.

Logo, para oferecer amplitude à discussão feita até então, acrescentam-se algumas indicações sobre a construção das identidades na fase inicial da socialização profissional. Tais indicações serão apresentadas na seção seguinte.

3 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTE E A CULTURA DO DESEMPENHO NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

O objetivo desta seção é apresentar os aspectos centrais que caracterizam o processo de socialização profissional, vivenciado pelos professores iniciantes, bem como apresentar as bases da cultura do desempenho a que estes profissionais estão sujeitos na atualidade, em virtude das políticas educacionais, em especial, as de avaliação em larga escala, implementadas nas últimas décadas no cenário internacional e nacional.

Para tal abordagem, a seção encontra-se dividida em duas partes. A primeira apresenta a temática da socialização profissional e construção de identidades docentes, bem como as conceituações referentes a este assunto. A segunda parte expõe as características da chamada cultura do desempenho nas escolas e suas interferências no trabalho do professor iniciante, tomando como referência as experiências apontadas por estudos brasileiros.

3.1 Os professores iniciantes e o processo de socialização profissional

De acordo com os estudos sobre os saberes docentes – especialmente sob a autoria de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002), que indicam a pluralidade destes – os saberes dos professores são temporais, já que são mobilizados e/ou desenvolvidos durante a carreira do profissional; ou seja: “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 217).

Em princípio, a socialização profissional, mencionada por Tardif e Raymond, pode ser entendida como um processo fundamental pelo qual as identidades dos profissionais são estabelecidas; dessa forma, a socialização permite caracterizar as identidades como um resultado simultaneamente “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.136). Tais processos estão em permanente construção e se associam a situações, percursos, tarefas e perspectivas compartilhadas consigo (o

próprio profissional) e com seus pares (colegas de trabalho). É nesse cenário que se “estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho” (DUBAR, 2012, p. 358).

Nesse contexto, salienta-se que:

Identidade e socialização são conceitos a redescobrir e a reabilitar numa perspectiva multidimensional, como forma de ultrapassar as limitações conceituais que advêm dos quadros epistemológicos de cada ciência e como condição prévia da sua utilização operatória (CARROLO, 1997, p. 29)

Logo, de acordo com Lüdke (2001, p. 75), “é o processo de socialização profissional que dá conta da integração ao grupo ocupacional”. Neste estudo – também contido no dossiê temático sobre saberes docentes, da revista *Educação & Sociedade* – Lüdke faz indicações direcionadas ao processo de socialização docente. Neste, a autora reforça que, apesar de ser um assunto pouco estudado na época, os trabalhos de Claude Dubar (1991) já tinham ganhado repercussão. A autora aponta ainda que, graças às pesquisas deste estudioso, surgiu seu interesse em estudar a temática – amplamente discutida nos trabalhos seguintes, por ela publicados.

Retomando a obra de Tardif e Raymond (2000), é preciso indicar a referência que esta faz ao mesmo trabalho de Dubar (1991). Ao abordar a questão do estatuto profissional docente – entendido como o aspecto normativo o processo de institucionalização do professor – os autores remetem a questão da identidade docente, em uma visão sociológica, a qual articula dois processos heterogêneos: um processo pelo qual “os indivíduos antecipam seu futuro a partir de seu passado” e outro processo pelo qual estes indivíduos “entram em interação com os atores significativos de uma área específica” (DUBAR, 1991, p. 14) – sendo que, neste caso, a área específica é a docência.

Nesse cenário, é preciso entender que a identidade do trabalhador (na educação ou em outra profissão) pode sofrer modificações por meio do trabalho.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho (DUBAR, 1992; 1994). Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 209).

Como reforço a esta indicação, é fundamental salientar o que, em outro estudo, Dubar (2012, p. 353) relata sobre o trabalho. O autor aponta como o ato de trabalhar pode ser considerado uma tortura ou, com mais frequência, como um elemento que não faz parte da “verdadeira vida”, já que não oferece uma identificação positiva.

“Ganhe a vida fazendo o que lhe dá prazer, e você estará seguro de nunca trabalhar”. Essa frase, atribuída a Charles Bukowski, [...] remete a uma definição muito negativa do trabalho. Derivando a palavra trabalho do latim vulgar *tripalium*, que designa um instrumento de tortura sustentado por três estacas, essa definição supõe que um trabalho seja sempre uma obrigação (para ganhar a vida), uma subordinação (a um empregador, a um cliente, etc.) e uma fonte de sofrimentos (físicos e mentais). É verdade que, em todo o mundo, [...] o trabalho, sem ser necessariamente uma tortura, não é uma fonte de prazer, nem o que permite se identificar positivamente. Para muitos, a “verdadeira vida” situa-se fora do trabalho remunerado, nas relações amorosas, na família, no consumo, no esporte, na religião ou na alegria. Não veem o trabalho que desenvolvem ou o emprego que ocupam como uma boa definição de si mesmos.

Neste mesmo texto, Dubar coloca que, mesmo sendo nomeadas como de trabalho, as atividades profissionais que oferecem uma identificação positiva podem ser escolhidas, terem características autônomas e podem ser vistas como forma de progressão na carreira. Logo, tais atividades são capazes de promover sentido à existência individual, bem como organizarem a vida coletiva. Assim, uma determinada profissão (ou ofício ou, ainda, vocação) possui características que podem levar à realização e à satisfação daqueles que a exercem.

Providas de um nome coletivo (DUBAR, TRIPIER e BOUSSARD, 2011), permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR, 2012, p. 354)

Assim, é possível compreender o processo de socialização profissional – em quaisquer ocupações – como constituinte na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo vinculados aos pressupostos de uma determinada cultura ocupacional.

Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um *ethos* profissional, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isto é, oferece-lhe as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente (FREITAS, 2002, p. 156):

Freitas (2002), em trabalho sobre a organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes, realizado em cinco escolas públicas de dois municípios de Minas Gerais, indica aspectos fundamentais que expressam a escola como *locus* decisivo na socialização profissional do professor iniciante.

Tentar compreender como se estrutura a escola, que posição o professor iniciante ocupa, ou poderia ocupar, em que situação se encontra dentro da estrutura de poder da escola, quais os espaços possíveis de investimento que ela oferece, qual ou quais os princípios de diferenciação que funcionam como princípio de distinção entre os professores e como esse campo de forças e de lutas entre as posições contribui para a manutenção ou transformação social, ofereceu-nos pistas importantes para compreendermos como se estrutura a carreira do professor iniciante (FREITAS, 2002, p. 157)

Sugere-se, portanto, que a construção da identidade profissional do professor iniciante está profundamente relacionada aos processos de socialização incididos no espaço escolar do qual este docente faz parte, bem como da experiência, o que leva em consideração, ainda, que cada indivíduo possui “identidade para si” e a “identidade para os outros” (CARROLO, 1997).

Acrescida a estas preocupações, Cavaco (1991), em estudo com 17 professores secundários em Portugal e em diversas fases da carreira, traz mais uma inquietação: a mobilidade do docente entre as escolas e/ou anos de escolaridade. De acordo com a autora, muitos professores iniciantes se movimentam por várias escolas e distintos anos de ensino, necessitando de adaptações compatíveis a cada público ou organização.

Mesmo tendo como sujeitos de pesquisa os docentes da educação superior, a pesquisa de Lima (2002) apresenta que o longo processo de socialização profissional, vivenciado pelos docentes, é igualmente importante ao saber profissional de cunho teórico. Quanto aos professores debutantes, a autora ressalta, também:

O crucial no processo de socialização profissional que vivenciam os professores debutantes estaria no entendimento de qual solução pessoal e idiossincrática dão aos problemas práticos, vivenciados na sala de aula; quais estratégias, quais saberes e quais mecanismos que empregam implicam o desenvolvimento progressivo de noções de sua determinada “cultura profissional”, cujas pautas se consolidam, em grande medida, a partir das primeiras experiências, a partir das quais se congregam múltiplos processos informais de aprendizagem gerados no próprio local de exercício do ofício docente (LIMA, 2002, p. 55)

Pensando-se no local de trabalho, mencionado por Lima (2002), tem-se a visão da escola. Entretanto, não há apenas uma escola, mas uma multiplicidade delas. Assim, tendo em vista as múltiplas instituições escolares e os múltiplos aspectos que fazem dos níveis de ensino espaços distintos, é preciso esclarecer que o processo de socialização não ocorre de forma linear. Professores diferentes em *lôcus* diferentes não apresentam, de maneira uniforme, uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento. Dessa forma, ao se pensar especificamente em relação ao professor iniciante, é necessário considerar sua história, suas perspectivas, suas pretensões e, especialmente, as características do grupo profissional o qual irá compor: o professorado. Dentre seus muitos estudos, Nóvoa, no texto “Os professores e as histórias da sua vida”, publicado em 1992, destaca a preocupação com a trajetória já consolidada do docente e sua repercussão em seu trabalho.

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? **As respostas levar-nos-iam longe demais** (NÓVOA, 1992, p. 16 – grifo meu).

Já considerando a trajetória do novo professor, antes deste adentrar no ambiente escolar, têm-se, também, as relações que os docentes estabelecem com aspectos diversos que sejam significativos de seu campo profissional. Tais aspectos podem ser exemplificados como: as disciplinas que lecionam, as instituições em que atuam, as rotinas que cumprem, as regras que obedecem, a área de conhecimento que exercem, as relações que mantém com demais profissionais e partícipes escolares (alunos, colegas, gestores, pais e demais membros da comunidade escolar). Furlan (2011), em trabalho sobre o processo de socialização e construção de identidade profissional de professores iniciantes que lecionam a disciplina de química, em escolas do ensino médio público e privado, discute que, no caso dos

professores:

a diversidade de contextos profissionais pode significar diferentes situações de apropriação da realidade profissional, aumentando ou diminuindo as condições de reflexão ou de resposta – individual ou em grupo – à realidade percebida, às condições impostas, com reflexos na construção identitária de cada sujeito e do grupo profissional enquanto tal (FURLAN, 2011, p. 28).

Logo, é possível pressupor que as identidades profissionais se estabelecem mediante interações que os atores sociais desenvolvem entre si em determinados contextos. Além disso, a forma como estes contextos estão organizados, as limitações e a oferta de liberdade, autonomia, de harmonia entre a equipe e outros aspectos próprios do ambiente de trabalho, sofrem influências e influenciam os profissionais que atuarão nesse espaço. Desta forma, é também na condição de aluno que o futuro professor aprende sobre a profissão docente, observando a cultura veiculada. Como “a socialização está relacionada aos ambientes institucionais, no caso da docência, o papel do professor será desempenhado em uma instituição específica, ou seja, a escola” (FURLAN, 2011, p. 47).

Mesmo sendo uma instituição específica, cada escola carrega inúmeras especificidades próprias, profissionais diferentes e está imersa em visões/interpretações distintas. Logo, a iniciação dos professores:

torna-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI e MARTINS, 2010, p. 43)

Reconhece-se, então, que a iniciação ao ensino deve ser entendida como parte integrante do contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor, tendo a escola “um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes” (MARCELO, 1998, p. 62). Em diálogo com as indicações sobre o “rito de passagem” (TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002), os apontamentos de Marcelo (1998) reforçam as inúmeras tensões e dúvidas concebidas pelo iniciante, uma vez que dele são exigidos saberes ainda não consolidados. Logo, o iniciante, em um breve período de tempo, está ainda “lutando para firmar sua própria identidade pessoal e profissional” (idem). A escola, assim, deveria realizar um programa sistemático de apoio a professores iniciantes,

introduzindo-os na profissão e ajudando-os a lidar com seus problemas de maneira a fortalecer a autonomia e a promover o contínuo desenvolvimento profissional deste docente que acaba de iniciar.

Entretanto, há uma tendência a antecipar esta recepção do futuro professor pela escola, já durante sua formação inicial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP), de 2002, ao ressaltarem os aspectos que devem ser considerados na formação de professores na licenciatura, em seu terceiro artigo, apresentam a necessidade de coerência entre a formação oferecida pela graduação e a prática esperada do futuro professor na escola. Surge, então, o propósito da “simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, **demandam consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera**” (BRASIL, 2002, p. 2 – grifo do autor deste trabalho). Logo, o acadêmico da licenciatura precisa adquirir, durante a graduação, “tanto as competências requisitadas para o exercício da docência quanto as que seus alunos deverão dominar quando concluírem a educação básica” (OLIVEIRA e BUENO, 2013, p. 3). Ou seja: “se aprende a ter autonomia profissional observando-se no professor formador as suas ações de e pela autonomia profissional, fazendo-se a si mesmo (o discente) autônomo” (FERREIRA, 2011a, p. 123).

Tal autonomia tem uma essência discutível, mas está abrigada em uma visão confortável da chamada epistemologia da prática, defendida por Schön (1983), na qual se reconhece que “o contato e a interação com a prática docente pode gerar conhecimento, sempre que os professores se impliquem em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática” (CUNHA, 2013, p. 619).

Sugere-se a importância da epistemologia da prática para a diminuição do abismo entre o que se postula na universidade e o que se exerce na educação básica (NUNES, 2001). As ideias de Schön (1983), por exemplo, foram bem aceitas por Maurice Tardif e são perpetuadas em muitos de seus trabalhos. Entretanto, é preciso manter cuidado para que a defesa da epistemologia da prática não conduza ao reducionismo e ao simples apreço da reflexão sem criticidade, especialmente nos cursos de licenciatura. O futuro professor que atribui à sua formação em serviço mais relevância que a sua formação inicial da licenciatura, pode permitir que sua identidade se guie pelos saberes da experiência sem a base dos saberes da formação.

Retomando a discussão sobre a simetria invertida (bem como as questões que envolvem a identidade de professor iniciante), é preciso atentar então para o fato de que o simples aceite do propósito da simetria invertida, como válido e coerente para a formação do magistério, pode desmerecer os saberes da formação (teóricos) em benefício dos saberes da experiência (práticos). Tal desmerecimento é retratado por Moraes (2003) como um processo de recuo da teoria.

A discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Idem, p.153).

Esse propósito merece discussão ao se pensar que o processo de socialização profissional docente se consolida quando o novo profissional abandona a condição de estudante para assumir a condição docente, vivenciando esta transição (VEENMAN, 1984) e construindo sua própria identidade na regência. Por mais preparado que esteja, munido da inspiração de outros professores, alicerçado do convívio escolar, os iniciantes estão a serviço das particularidades da atividade docente, sendo estas decisivas para a construção de sua própria identidade, sendo fundamental reconhecer: “a identidade de uma pessoa não é feita a sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p.143).

Além disso, ao se afirmar a necessidade de coerência entre a formação oferecida pela licenciatura e a prática esperada do futuro professor na escola, é preciso se ter clareza da imprevisibilidade da prática docente. Tal imprevisibilidade repercute diretamente no que, fato, **espera-se** da escola que recebe este professor – esteja ele em formação e/ou em exercício. Infelizmente, como bem coloca Cavaco (1991, p. 158):

A própria sociedade mostra-se incapaz de se esclarecer sobre o que se espera da escola e as contradições de suas expectativas facilitam o desperdício que as dimensões do insucesso escolar atestam. Investe-se socialmente na escola e proclama-se que deve promover a democratização e a igualdade, mas exige-se-lhe que selecione em função de critérios de excelência cristalizados e etnocêntricos (HÚSEN, 1986). Definem-se finalidades em política educativa que manifestam uma aparente visão

holística, global e integrada dos problemas, mas regula-se e decide-se compartimentando, desagregando, gerando conflitos e entropias.

Essas colocações levam a crer que o reconhecimento da escola, por meio do exercício profissional, não é o único responsável pela consolidação da identidade docente, mas é o grande mobilizador dos caminhos que o profissional pode optar por seguir (DUBAR, 2005, 2012). Logo, é fundamental aliar o desenvolvimento profissional do docente ao ciclo de desenvolvimento profissional por ele vivenciado (HUBERMAN, 1992, MARCELO GARCIA, 1999). Sugere-se, ainda, que diante das inúmeras atribuições impostas pelo próprio espaço escolar, o qual já representa um importante (e conflituoso) território de permanência da identidade docente, muitos professores preferiram abandonar a profissão por encontrarem, em outras ocupações, o prestígio social e econômico que a docência não lhes proporciona (Villela, 2007). Como bem coloca Loureiro (2001, p. 117), as importantes experiências desafiadoras e desgastantes acometem o professor, “o não reconhecimento acontece, o resultado traduz-se numa identidade de exclusão, logo defensiva, e/ou numa identidade bloqueada”.

Diante do cenário em que se baseia o período inicial da socialização profissional, é possível reconhecer os desafios mais incisivos, vivenciados pelos docentes, no início de seu exercício no magistério.

3.2 Os professores iniciantes e a cultura do desempenho presente no trabalho docente

Dentre os vários aspectos que influenciam o trabalho dos professores iniciantes, bem como a mobilização de seus saberes docentes, vale destacar os fatores relacionados ao que se tem classificado hoje como *cultura do desempenho* (SANTOS, 2004; MOREIRA, 2009; NOSELLA, 2010; NOSELLA, BUFFA e LEAL, 2010; DAMASCENO, 2010).

Para a melhor compreensão, em um sentido mais amplo da expressão “cultura do desempenho”, é importante se apoiar na semântica dos termos que a compõe. De acordo com o Dicionário de Português *on-line* Michaelis¹⁹, o termo

¹⁹ Dicionário de Português *on-line* Michaelis – Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/> Acesso em: 17 nov. 2015.

“cultura” pode ser identificado em duas análises. Em uma visão sociológica, seria um sistema de ideias, conhecimentos, técnicas, padrões de comportamento e atitudes que caracterizam uma determinada sociedade. Entretanto, em uma visão antropológica, – mais interessante a esse estudo – a cultura é o estado ou o estágio de desenvolvimento de uma comunidade, caracterizado pelo conjunto das obras, instalações e objetos criados pelos membros dessa comunidade. O mesmo dicionário indica, em uma de suas definições sobre “desempenho”, como o cumprimento de obrigação ou promessa. Logo, a associação desses dois termos, em uma expressão identificada como “cultura do desempenho”, pode denotar a ideia de estado de desenvolvimento que pretende cumprir com uma obrigação ou a obtenção de algo prometido.

Com o mesmo propósito de delimitar o entendimento de “cultura”, Nosella, Buffa e Leal (2010, p. 1) apontaram que esta expressão indica uma “pluralidade de princípios, conhecimentos, valores, normas, doutrinas, tecnologias e modos de fazer, de pensar e de se comportar à luz de uma característica geral” que, neste caso, tem forte associação ao termo “desempenho”. Nesse mesmo aspecto, os autores indicam que “desempenho” é sinônimo de “performance”, já que tem sua origem na língua francesa antiga (*parfournir*), incorporado na língua inglesa como “to perform”, o que denota a ação de efetuar, executar, cumprir (com o dever) e/ou interpretar (um papel).

Esses mesmos autores complementam, ainda, que o dicionário Houaiss (2001) indica o termo “desempenho” como associado ao índice de avaliação em competições ou exercícios de atuação. Quanto ao termo “performance”, este tem origens na língua italiana e, de acordo com o *Dizionario della Lingua Italiana*, publicado por Devoto e Oli (1971), este termo é geralmente associado à linguagem esportiva, pressupondo o desenvolvimento e o resultado em competições (especialmente as hípicas) e expressando o valor de um atleta ou de um cavalo (Cf. NOSELLA, 2010).

Percebe-se, então, que os dicionários “associam os termos ‘desempenho’ e ‘performance’ aos sentidos de execução, competência, obrigação, avaliação, representação, méritos, rendimento, provas, etc.” (NOSELLA, BUFFA e LEAL, 2010, p. 2). No entanto, embora estes dois termos sejam vistos com o mesmo sentido, não é possível confundi-los com a ideia de “performatividade”. De acordo com Damasceno (2010, p. 125):

O “desempenho” pressupõe um comportamento do sujeito ou da organização, enquanto a “performatividade” é o gerenciamento desse desempenho. Para Ball (2010), a performatividade é uma “tecnologia”, uma “cultura” e um “modo de regulação”, constituindo-se em um sistema que implica “julgamento”, “comparação” e “exposição”. A performatividade chega a ser “um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita, ou aquilo que podemos chamar, representação de uma fantasia” (Butler, 1990), que está lá simplesmente para ser vista e julgada, uma fabricação” (BALL, 2005). “Performances” (de sujeitos individuais ou de organizações) são formas de apresentação da qualidade do desempenho (ou momentos de promoção ou inspeção) que servem como medidas de produtividade ou de resultados. Essas medidas de desempenho representam um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (DAMASCENO, 2010, p. 125).

Dessa forma, a autora ainda complementa que o conceito de “performatividade” deve ser compreendido com base nas inúmeras normas externas impostas aos sujeitos, às quais eles podem obedecer ou desobedecer, mas que são internalizadas e incorporadas. Tal incorporação pode levar o sujeito a se mostrar mais performático em um discurso caloroso do que em seu real desempenho.

Nesse contexto, Moreira (2009) desenvolve um importante estudo sobre as condições em que se desenvolve a pesquisa no âmbito da pós-graduação *Stricto sensu* no país, reportando-se, particularmente, às mudanças provocadas nos programas e nos docentes pela avaliação coordenada pela Capes. Neste, o autor discorre sobre o que ele chama de contexto da “cultura da performatividade”.

Nesse contexto complexo, instaura-se uma insegurança decorrente tanto de um julgamento constante (efetuado de distintas maneiras e por diferentes meios), quanto da exigência de desempenhos cada vez mais tidos como “impecáveis”. Produz-se uma “fantasia encenada”, montada apenas para ser vista e avaliada (BALL, 2002). Cria-se, mesmo, um “clima de terror” junto aos docentes, uma atmosfera de insatisfação, cada vez mais marcante nas instituições e nas atividades acadêmicas (MOREIRA, 2009, p. 25).

Ainda complementando as indicações feitas por Moreira (2009) e Damasceno (2010) – bem como os inúmeros apontamentos realizados por estes advindos dos estudos de Ball (2002, 2005, 2010) – cita-se o trabalho de Ball (2003), no qual o autor indica a intrínseca relação entre profissionalismo, performatividade e gerencialismo. Quanto ao gerencialismo, o texto ressalta que:

(...) o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 1996, p.75), uma força de transformação. O

gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (BALL, 2003, p. 544)

Logo, percebe-se que o gerencialismo acentua a competição no ambiente escolar, corroborando toda a força da performatividade entre os atores escolares, fazendo com que se sintam parte desta máquina empresarial que, a todo custo busca (e clama) por eficiência.

Tanto na formação inicial, na formação continuada e/ou no exercício docente, o destaque se mantém sobre o propósito do “melhor desempenho”. Este é o termo que determina a centralidade da compreensão da “qualificação geral que caracteriza normas, valores e relações no âmbito da educação” (NOSELLA, 2010, p. 38). Ou seja: o foco é o desempenho, representado especialmente pelos índices de rendimento em avaliações diversas, adequadamente gerenciados. Assim sendo, reconhece-se que, na cultura do desempenho, são transferidas “as técnicas empresariais de aumento de produtividade para o campo educacional, por se entender que dessa forma, pode-se chegar a uma educação de qualidade” (DAMASCENO, 2010, p. 126).

Assim sendo, faz-se necessário atentar para o fato de que não há nada mais empresarial do que colocar em evidência o desempenho absolutamente necessário das pessoas e das instituições, suportado por um Estado avaliador. Logo, é por meio deste Estado Avaliador – que se concretiza nos discursos daqueles que gerenciam a educação e de suas propostas para planos, reformas, avaliações em massa e demais “preocupações” educacionais – que a cultura do desempenho conquista gradativo espaço e se consolida, sem quaisquer dúvidas, essencialmente forte na atualidade. “Valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população” (SANTOS, 2004, p. 1151).

Nesse contexto, é preciso identificar como a cultura do desempenho se materializa no cenário brasileiro. As avaliações externas em larga escala obrigam o professor a ajustar sua prática docente para, com isso, melhorar o desempenho de seus alunos. A questão fundamental, a qual se mostra implícita nestas práticas, é que o desempenho discente depende unicamente do desempenho docente, ou seja, o professor tem a magna responsabilidade de garantir o desempenho dos alunos nas políticas públicas que institucionalizam as avaliações em larga escala

(FERREIRA, 2011b). Tais avaliações são propostas por meio de testes estandardizados, tendo como um forte exemplo a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), chamada comumente de Prova Brasil²⁰.

Com base nos resultados da Prova Brasil, apresenta-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um pretencioso indicador que “mede” a qualidade desta etapa de ensino, sendo de natureza seletiva e competitiva (FERREIRA, 2011b).

Para aferir esta qualidade, desde 2005 são propostas metas bienais a serem atingidas pelas escolas públicas, pelos municípios, pelos estados e, enfim, por todo o país. “A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE” (FERREIRA, 2012, p. 8).

De uma maneira simplista, percebe-se que, atualmente, as escolas que alcançam um bom resultado no Ideb e conquistam (ou ultrapassam) as metas previstas para este resultado, costumam festejar e se vangloriar por tais feitos; em contrapartida, as escolas que apresentam resultados abaixo das metas previstas são estigmatizadas como escolas ruins (FERREIRA, 2011b). Assim, a lógica da cultura de desempenho se ressalta: escolas boas têm bons professores e são reconhecidas pelos alunos com bom desempenho, de acordo com os dados do Ideb.

Na mesma direção da política pública de avaliação em larga escola, executada pelo governo federal, o estado do Acre também implementou sua própria avaliação externa. De acordo com Petter (2015), desde 2009 o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atua em parceria com a SEE/AC e promove a avaliação do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape). Esta é uma avaliação anual e censitária, aplicada aos alunos do 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas estaduais. De acordo com o CAEd²¹ o propósito desta avaliação é realizar o diagnóstico da educação ofertada na rede estadual acreana, bem como

²⁰ Prova Brasil é uma avaliação censitária aplicada bianualmente aos alunos das escolas públicas, regulamente matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental. Esta prova faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), também composto por outras avaliações, conforme o indicado pela figura abaixo, a qual retrata a composição deste sistema de acordo com as indicações do Inep.

²¹ Informações acessíveis no site do CAEd/UFJF, disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/o-programa/>. Acesso em: 10 mar. 2016.

um instrumento capaz de monitorar as políticas públicas educacionais propostas pelo estado.

Entretanto, a discussão mais recente é a vinculação do prêmio anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP) também aos resultados da avaliação feita pelo Seape – a qual ainda não foi feita. Desde sua regulamentação, em 2010, a VDP é destinada a professores regentes das escolas estaduais, os quais cumprem alguns critérios para o recebimento integral do prêmio, “fatiado” da seguinte forma:

A parte variável do prêmio, que corresponde a 80% (oitenta por cento), vincula-se ao cumprimento de 100% (cem por cento) da carga horária escolar de acordo com o calendário da escola, participação em 95% (noventa e cinco por cento) dos programas de formação continuada oferecidos pela SEE e cumprimento de 100% (cem por cento) das horas de atividades previstas no planejamento da unidade de ensino (PETTER, 2015, p. 35).

A simples descrição das porcentagens da VDP, a serem destinadas como reforço ao não absentismo docente, já implica no reforço à cultura do desempenho e gera impactos sobre o trabalho docente.

De acordo com Oliveira (2004), a categoria indicada como “trabalho docente” abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que se estabelece o exercício profissional no ambiente escolar. Assim, ao se pensar em trabalho docente, é preciso se considerar, também, as responsabilidades e relações que se realizam na escola e que estão para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por diminuição dos custos e aumento da eficácia.

São propostas, como a estabelecida pela VDP, nas quais o docente é acossado a aceitar, que afetam sobremaneira sua identidade profissional e impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009). Isso implica no que hoje é conhecido como a intensificação do trabalho docente; a qual pode ser caracterizada como um processo em que:

[...] docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente (Idem, p. 105).

Nisso, a demanda por resultados no/do ensino cresce quase sempre acompanhada do crescimento da precária situação do trabalho docente (SAMPAIO e MARIN, 2004). Crescem, também, os fatores que levam os profissionais da docência a serem responsabilizados pelas mazelas sociais. Na verdade, “os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema” (OLIVEIRA, 2004, p. 212). É esse quadro que leva à intensificação do trabalho docente, detalhada por Duarte (2010, p.1):

O conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta (DAL ROSSO, 2008, p. 20). A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos (DAL ROSSO, 2008, p. 20-21). Ainda se considera, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas.

Dessa forma, a intensificação do trabalho docente é resultante, entre vários aspectos, da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes. Além disso, tal intensificação pode advir, também, da extensão da jornada de trabalho em um mesmo estabelecimento de ensino, ou seja, do aumento da carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional (OLIVEIRA, 2004).

É nesse cenário de intensificação que os professores iniciantes são levados a internalizar e obedecer a aspectos que incentivam a cultura de desempenho, já no princípio do exercício profissional. Assim, o docente iniciante precisa encarar “diferentes desafios inerentes ao exercício da profissão e, ao mesmo tempo, sendo desafiado e impulsionado a agir dentro das regras, como as preconizadas pelas políticas regulatórias” (ILHA e HYPÓLITO, 2014, p. 107). Provavelmente, é ao ser impulsionado a obedecer às normas desse sistema, que os iniciantes são rapidamente seduzidos pela “docência de sucesso” e acabam por apregoar “a punição dos ‘professores ineficazes’” (FERREIRA, 2011b, p. 37).

O trabalho anteriormente citado é parte da tese de Ferreira (2011), a qual apresentou uma análise da relação existente entre as orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o processo de regulação das políticas de formação docente para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste estudo, a autora destaca a importância, atribuída pela OCDE, à necessidade das instituições escolares (que recebem novos professores) e dos cursos de formação (que enviam para estas escolas novos professores) estarem mais vinculados às demandas emergentes do mercado. Logo, a OCDE orienta para que os docentes em início de carreira sejam assistidos pelos professores mais experientes da escola.

Entretanto, Maués (2009), indica que, no cenário brasileiro, não há uma estrutura capaz de oferecer aos professores iniciantes oportunidades para se integrarem na cultura escolar e, então, contribuir de forma mais incisiva no processo de ensino. Dessa forma, a busca por resultados a serem interpretados em índices numéricos, obriga o professor, já no início de sua carreira, a se adequar ao desempenho que a escola impõe, independente de suas dificuldades e de seus saberes consolidados. Logo, pressupõe-se que o início do processo de socialização profissional do professor já apregoa, para este, uma trajetória em que a cultura do desempenho tende a crescer, bem como as exigências para que esta cultura seja internalizada tendem a se consolidar.

Esse quadro demonstra o como e o quanto a cultura do desempenho na educação “chegou para ficar” sob um pretexto de que há a real busca da educação de qualidade, por meio de índices bem gerenciados e atores escolares em atuação performática. Entretanto, é preciso ter ciência de que a cultura do desempenho, ao medir resultados, estabelecer metas e, portanto, estimular a produção, desconsidera o que há de mais importante na educação: os resultados do ensino influenciam nos resultados da aprendizagem – fatores que a linha de produção não enxerga como fundamentais.

O professor é sempre uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta (um cavalo de corrida?) a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado; o mercado é o grande a priori metafísico (NOSELLA, 2010, p. 51).

Ao fazer tais apontamentos, Nosella (2010) indica que, para a melhoria real da educação, o Estado deveria educar todos os milhões de estudantes de baixa renda, oferecendo estudo de alta qualidade e de amplo espectro cultural, que não tem fundamentação assistencialista. Entretanto, a autora complementa que, para alcançar tudo isso, o Estado deveria priorizar, em suas políticas, o ensino básico. Essa indicação sugere que os professores recém-chegados às salas de aula articulariam seus saberes pré-profissionais (oriundos de uma educação básica de qualidade) na construção de seus saberes profissionais (edificados na docência em uma educação básica de qualidade).

Infelizmente, as descrições ora apresentadas sugerem que a pretensão de melhoria educacional é utópica. O que se tem como realidade é um Estado que perpetua e convence discentes, docentes e os demais profissionais da educação com a cultura de desempenho, reproduzindo seu persuasivo discurso em toda a sociedade.

4 OS SABERES DOCENTES E O INÍCIO DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTE DA PESQUISA: O PRIMEIRO PASSO

Esta seção tem como objetivo expor e analisar os resultados da primeira parte da pesquisa empírica realizada com os professores iniciantes que se tornaram sujeitos deste estudo. Para tanto, os dados aqui analisados correspondem à fase da aplicação de questionário.

A seção encontra-se organizada em duas subseções. Na primeira, apresenta-se o perfil dos sujeitos da pesquisa. Na segunda, apresenta-se a discussão dos dados obtidos na pesquisa empírica, a partir da problemática central desse estudo, que é analisar os saberes docentes mobilizados e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes no processo de socialização profissional.

Pretende-se, portanto, apresentar uma interpretação dos saberes docentes e das dificuldades experimentadas pelos professores iniciantes, identificando os sujeitos de pesquisa e analisando os aspectos que respondem ao objetivo desta pesquisa, no que se refere aos saberes mais importantes para o exercício docente e as questões que mais repercutem em obstáculos para a prática da profissão.

4.1 Caracterização do perfil do grupo de professores iniciantes: primeira etapa de pesquisa

Os dados apresentados a seguir possibilitam um processo de reflexão inicial sobre quem são os 10 sujeitos de pesquisa, caracterizados como professores iniciantes, egressos entre os anos de 2012 e 2014 do curso de Pedagogia da Ufac e profissionais que são (ou foram) professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual de educação acreana.

A identificação desses sujeitos, participantes do primeiro momento da pesquisa (etapa de aplicação dos questionários), foi realizada de acordo com as indicações feitas pelo quadro a seguir.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa de acordo com ordem de entrega dos questionários e permanência como docente na rede estadual de ensino do Acre

Sujeito indicado	Caracterização
Docente 1N	Primeiro sujeito de pesquisa a responder o questionário. Atualmente, este não atua como docente da rede estadual de ensino.
Docente 2N	Segundo sujeito de pesquisa a responder o questionário. Atualmente, este não atua como docente da rede estadual de ensino.
Docente 3S	Terceiro sujeito de pesquisa a responder o questionário. Este atua como docente da rede estadual de ensino.
Docente 4S	Quarto sujeito de pesquisa a responder o questionário. Este atua como docente da rede estadual de ensino.
Docente 5N	Quinto sujeito de pesquisa a responder o questionário. Atualmente, este não atua como docente da rede estadual de ensino.
Docente 6N	Sexto sujeito de pesquisa a responder o questionário. Atualmente, este não atua como docente da rede estadual de ensino.
Docente 7S	Sétimo sujeito de pesquisa a responder o questionário. Este atua como docente da rede estadual de ensino.
Docente 8N	Oitavo sujeito de pesquisa a responder o questionário. Atualmente, este não atua como docente da rede estadual de ensino.
Docente 9S	Nono sujeito de pesquisa a responder o questionário. Este atua como docente da rede estadual de ensino.
Docente 10S	Décimo sujeito de pesquisa a responder o questionário. Este atua como docente da rede estadual de ensino.

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Dessa forma, é possível perceber que metade dos sujeitos da pesquisa (Docentes 1N, 2N, 5N, 6N e 8N) não atuam, no momento, como professores das escolas estaduais acreanas. Salienta-se, também, que os cinco demais sujeitos de pesquisa (Docentes 3S, 4S, 7S, 8S, 9S e 10S) permanecem lecionando como professores estaduais. Entretanto, todos os sujeitos já lecionaram na rede estadual de educação.

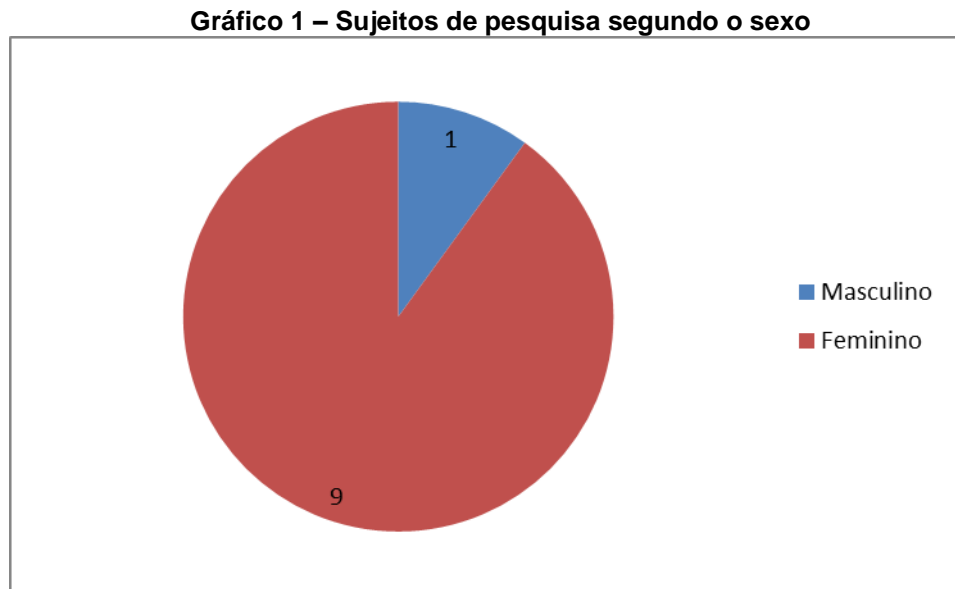
Ainda, para traçar o perfil, foram consideradas as seguintes dimensões: características relacionadas a sexo, idade e estado civil, além das características relacionadas à escolaridade e ao tempo de exercício na profissão, que apresentam alguns dos aspectos associados à situação profissional apresentada pelos sujeitos.

Neste item, os participantes são identificados a partir de atributos como sexo, idade, estado civil, condições sociais e escolares, bem como aspectos importantes para a compreensão da trajetória de formação e de atuação na docência. Essa caracterização dos sujeitos fornece dados gerais que facilitam uma primeira aproximação do universo dos professores iniciantes.

Inicia-se a abordagem do perfil dos docentes, participantes do estudo, pela indicação de sexo. De acordo com Damasceno (2010), a participação desigual de

homens e mulheres nas diferentes etapas da educação básica remete às discussões sobre o predomínio do sexo feminino na profissão docente. Tal fato tem bases históricas remetentes ao século XIX, momento em que há a crescente feminização do magistério em todo mundo (OZGA e LAWN, 1991) e, igualmente, no Brasil (LOURO, 1989). É nesse ínterim que o ingresso das mulheres na profissão é crescente e que origina a configuração reconhecível no século XXI: predomínio feminino absoluto na docência da educação básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – sendo, estes últimos, os anos de escolarização em que lecionam os sujeitos de pesquisa.

Isso explica as indicações presentes no gráfico 1, o qual expressa que apenas um sujeito de pesquisa declarou-se como do sexo masculino.

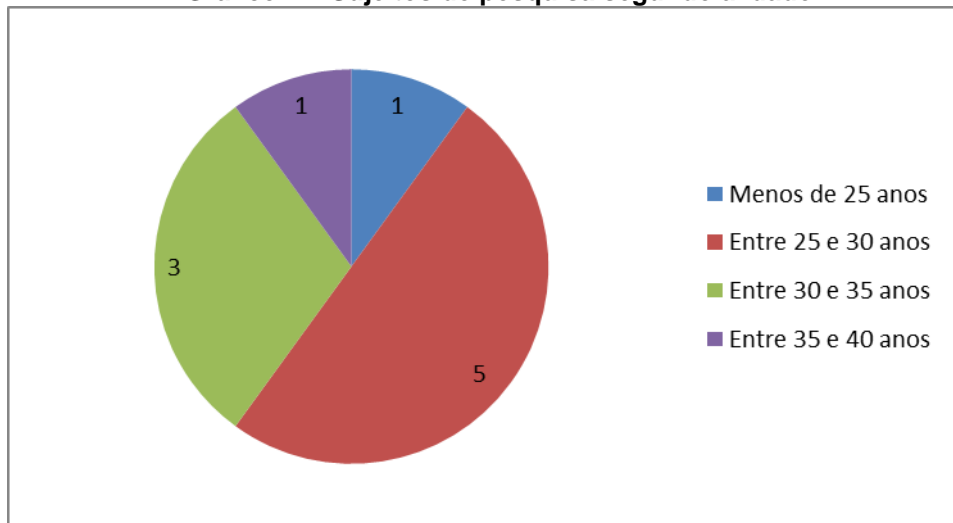


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Em relação aos atributos de idade, é possível notar que a maioria dos professores (seis deles) tem menos de 30 anos; sendo que três têm até 35 anos e apenas um tem até 40 anos. De acordo com pesquisa do Inep (2007), os professores, atuantes na educação básica, possuem média de idade de 38 anos. Apesar desta descrição se distinguir do perfil de idade dos sujeitos desta pesquisa, ressalta-se que a pesquisa do Inep não considera a distinção entre professores iniciantes e experientes. Além disso, o número de sujeitos de pesquisa é muito pequeno para traçar todo um perfil de idade que caracterize a faixa etária dos professores iniciantes. O gráfico abaixo faz indicações mais precisas quanto à idade

dos sujeitos de pesquisa.

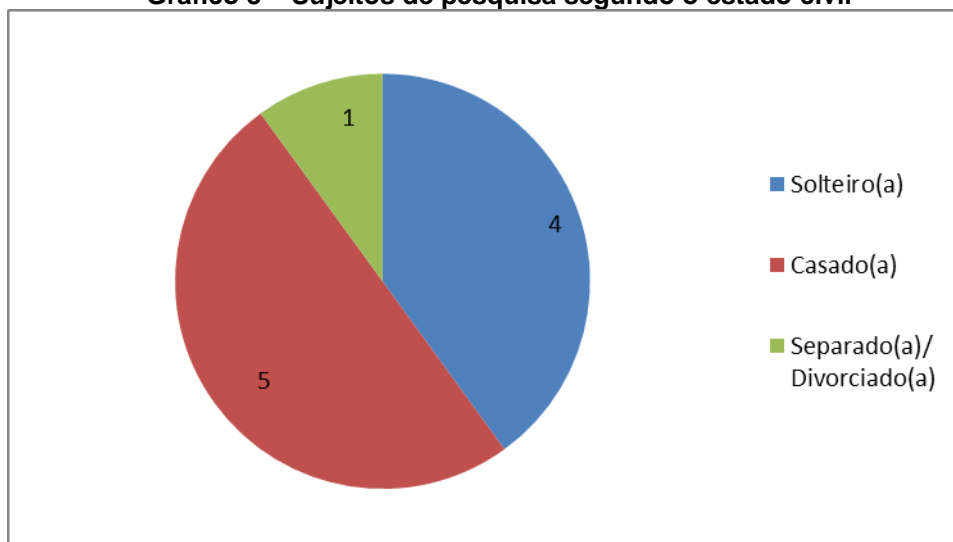
Gráfico 2 – Sujeitos de pesquisa segundo a idade



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Com relação ao estado civil, dentre os 10 sujeitos, cinco se declararam casados; quatro são solteiros e um separado / divorciado.

Gráfico 3 – Sujeitos de pesquisa segundo o estado civil



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Em relação ao tempo de exercício profissional, apresentado pelos sujeitos, ressalta-se que este é um dos indicadores mais importantes da pesquisa. A base das análises concentra-se nos saberes e desafios dos professores iniciantes, considerando que todos possuíam até três anos de início na carreira.

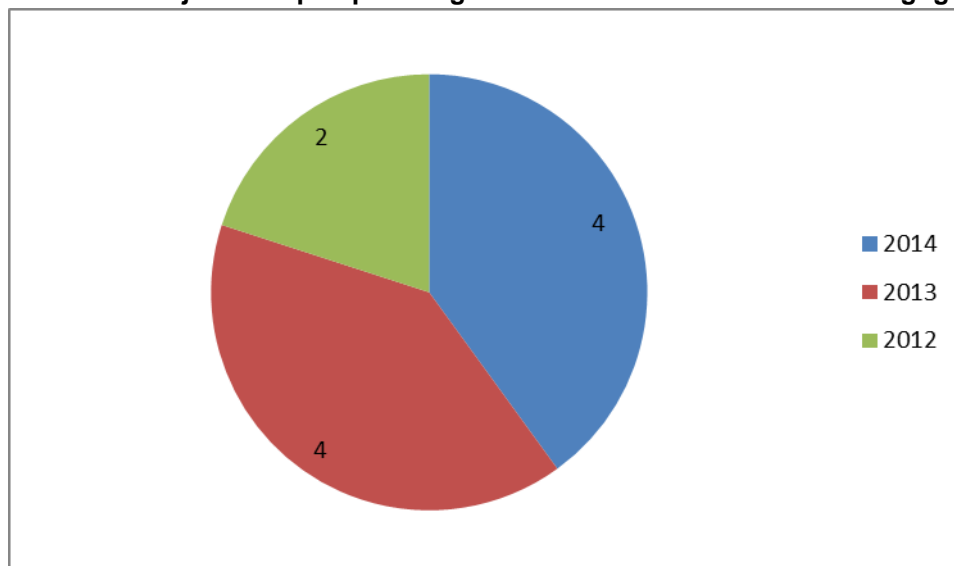
Quanto a isso, é preciso salientar que alguns sujeitos de pesquisa possuem certificações válidas antes dessa diplomação. Dois sujeitos concluíram o curso técnico de Habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM), mas não indicaram o exercício da docência, como professores regentes, após a conclusão deste curso e/ou antes do ingresso na licenciatura.

Outra questão, referente à escolaridade dos sujeitos de pesquisa e aos dados sobre cursos de formação continuada, foi feita no questionário. Quanto a isso, vale salientar que apenas um professor se declarou especialista (concluinte do curso de pós-graduação *lato sensu* em Tecnologias de Informação e Comunicação). Os demais sujeitos se declararam apenas como graduados.

Retomando as indicações sobre o tempo de exercício docente, apresentado pelos sujeitos de pesquisa, reforça-se que foram selecionados os docentes com até três anos de experiência, de acordo com as indicações de Huberman (1992), que considera os dois aos três primeiros anos de exercício profissional como os simultâneos períodos de sobrevivência (marcado por dúvidas, frustrações e inseguranças) e de descoberta (marcado pelo orgulho, familiaridade e satisfação profissional). Ademais, estes são docentes que estão no princípio do processo de socialização profissional, criando identidade com seu trabalho (DUBAR, 2012).

Assim sendo, os sujeitos apontaram o ano de conclusão da graduação em Pedagogia. Quatro sujeitos concluíram o curso em 2014, outros quatro em 2013 e dois em 2012, como apresenta o gráfico a seguir:

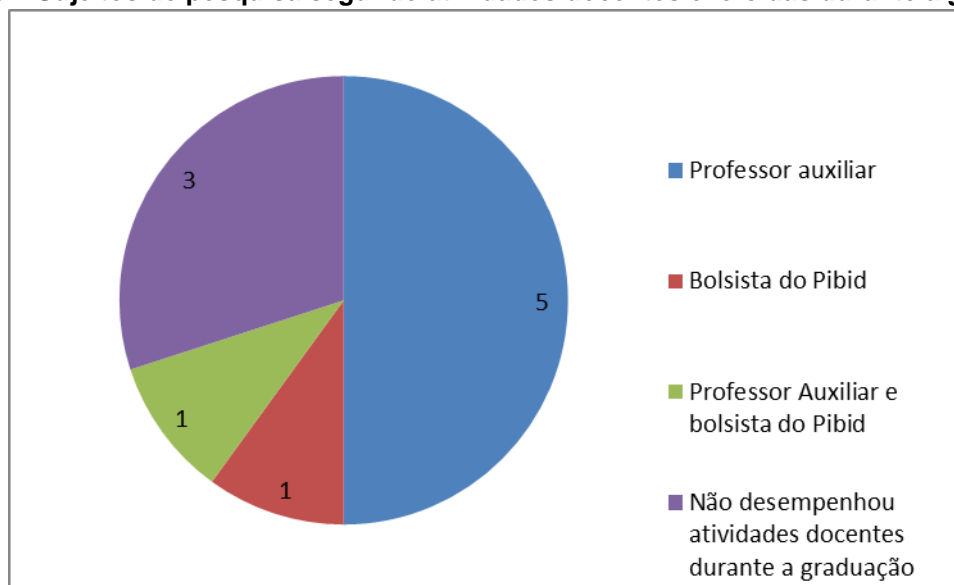
Gráfico 4 – Sujeitos de pesquisa segundo conclusão do curso de Pedagogia



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Acrescidas às experiências anteriores à graduação, há também as experiências docentes apresentadas durante a realização da licenciatura em Pedagogia. Assim, nota-se que a maioria (sete sujeitos) realizou alguma atividade enquanto ainda era acadêmico do curso de Pedagogia; dentre estes, cinco atuaram como professores auxiliares, um como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)²² e um exerceu atividades de professor auxiliar e também de bolsista do Pibid, como bem indica o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Sujeitos de pesquisa segundo atividades docentes exercidas durante a graduação



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Quanto aos dados apresentados pelo último gráfico, é essencial observar em que se caracterizam as atividades docentes dos chamados professores auxiliares e dos bolsistas do Pibid.

Em relação ao professor auxiliar, atuante na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, geralmente este é um estudante da graduação em Pedagogia que, em uma sala de aula liderada por um professor regente, pode

²² De acordo com as indicações da Capes, parceira do MEC no fomento e nas ações do Pibid, reconhece-se que o Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desempenhados por Instituições de Educação Superior, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Estas indicações estão disponíveis na página da Capes, na seção do Pibid, atualizada em 05/11/2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 09 nov. 2015.

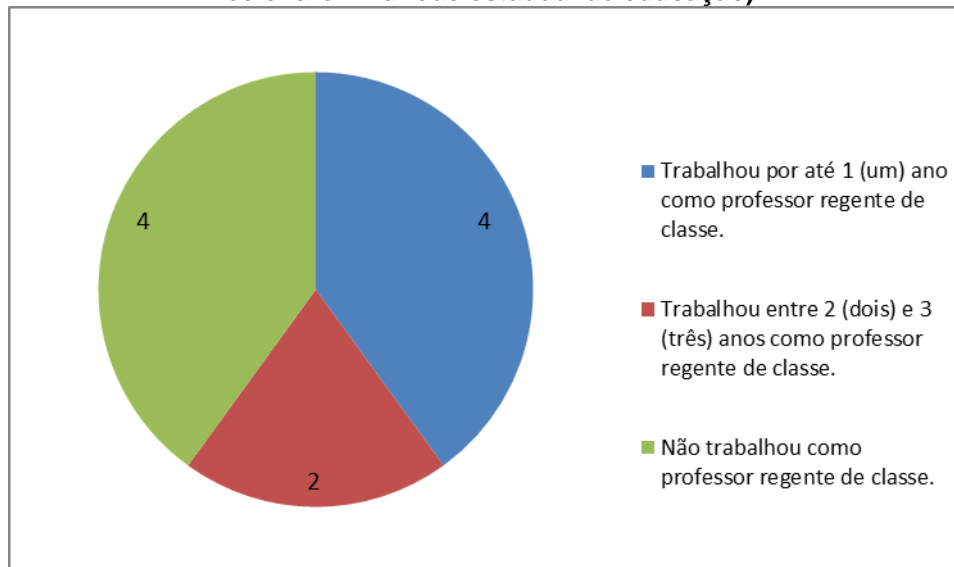
oferecer apoio a toda classe e minimizar determinados problemas enfrentados não apenas por seu colega regente, mas, também, pelos estudantes e pelos demais atores escolares (MONTANHEIRO, 2008).

O bolsista do Pibid é igualmente um estudante universitário que também desempenha atividades formativas e escolares na educação básica, as quais visam melhorar as condições de formação dos estudantes da educação básica. Dessa forma, o bolsista do Pibid – que é também estudante do curso de Pedagogia – desempenha atividades escolares que contam com o apoio de profissionais da escola pública de educação básica (na qual ele atua) e da universidade na qual ele se gradua. Logo, um diferencial do Pibid é que a concessão de bolsas é feita aos alunos e professores da graduação, bem como aos professores das escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, o que leva esses profissionais a serem “conformadores no processo de iniciação à docência” (ANDRÉ, 2012, p.125).

Diante dessas descrições, sugere-se que tantos os professores auxiliares quanto os bolsistas do Pibid desempenharam atividades relacionadas à prática docente durante a graduação. Logo, é importante que as experiências nestas atividades sejam consideradas para a formação e ações do professor iniciante quando este se tornou professor regente de classe – sendo, este último, o foco de análise do presente trabalho.

Logo, é preciso ressaltar o tempo de exercício das funções de regência de classe antes do ingresso dos sujeitos como docentes das escolas estaduais acreanas, nas quais lecionam como regentes em classes do 1º e ao 5º ano do ensino fundamental, após a conclusão do curso de Pedagogia. Quanto a este aspecto, a maioria dos sujeitos afirmou ter atuado, como professor regente, antes de lecionarem na rede estadual de educação: quatro lecionaram por até um ano como professores regentes de classe; dois trabalharam entre dois e três anos na mesma atividade e quatro afirmaram não terem atuado como regentes de classe até ingressarem na rede estadual, como explicita o gráfico abaixo.

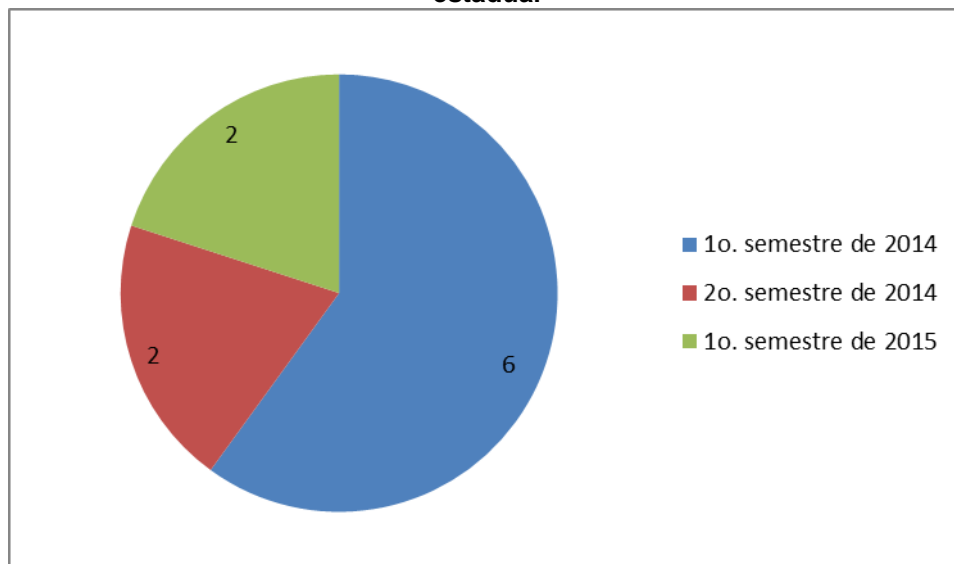
Gráfico 6 – Sujeitos de pesquisa segundo atuação como regente de classe (antes de lecionarem na rede estadual de educação)



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Quanto ao período de ingresso na docência em escolas estaduais, a maioria dos sujeitos ingressou nesta rede de ensino no primeiro semestre de 2014 (seis professores). Dois professores foram ingressaram no segundo semestre de 2014 e outros dois no primeiro semestre de 2015, como é visto no gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Sujeitos de pesquisa segundo o período em que começou a trabalhar na instituição estadual



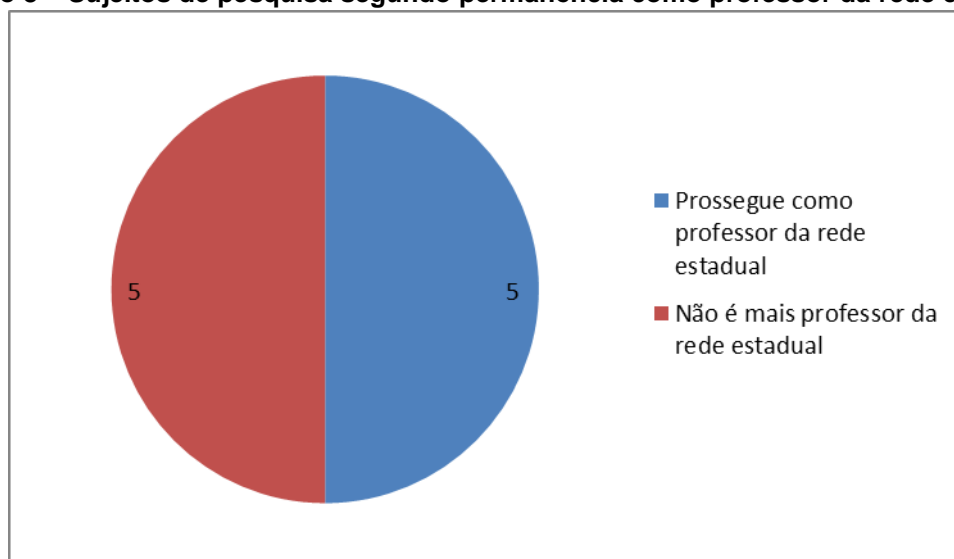
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Em relação aos dados apresentados pelos dois últimos gráficos, é necessário observar que, entre os quatro professores que não atuaram como

regentes de classe antes do ingresso na rede estadual, três deles concluíram o curso de Pedagogia na Ufac no ano de 2014 e apenas um concluiu em 2013. Dessa forma, sugere-se que estes docentes – especialmente os egressos do curso de Pedagogia em 2014 – concluíram o curso de formação inicial e, rapidamente, já trabalhavam como professores iniciantes no sistema público estadual. Essa indicação propõe uma reflexão importante: é possível que estes professores tenham vivenciado o rito de passagem – caracterizado por Tadif (2002) como o momento no qual o novo professor abandona a posição de estudante para assumir sua condição profissional – com mais intensidade que os demais sujeitos de pesquisa. Isso é justificável pelo fato de que o primeiro ano da docência pode ser tido como o mais dramático e intenso quando comparado aos dois anos seguintes, em que o profissional ainda é considerado como iniciante na docência (VEENMAN, 1984).

Uma ressalva fundamental é feita quanto à permanência desses docentes na rede estadual. Os sujeitos da pesquisa ingressaram mediante concurso público ou por meio de contrato provisório, o qual garante a aparente estabilidade do profissional por até dois anos nesta rede de ensino. Em alguns casos, esta estabilidade pode propiciar, até mesmo, a acomodação do profissional que, ciente de que dificilmente perderá o cargo, pode realizar seu trabalho bem ou não (MELLO, 2010). Entretanto, dentre os 10 sujeitos, apenas a metade ainda permanece como professor da rede estadual, como pode ser visto no gráfico abaixo.

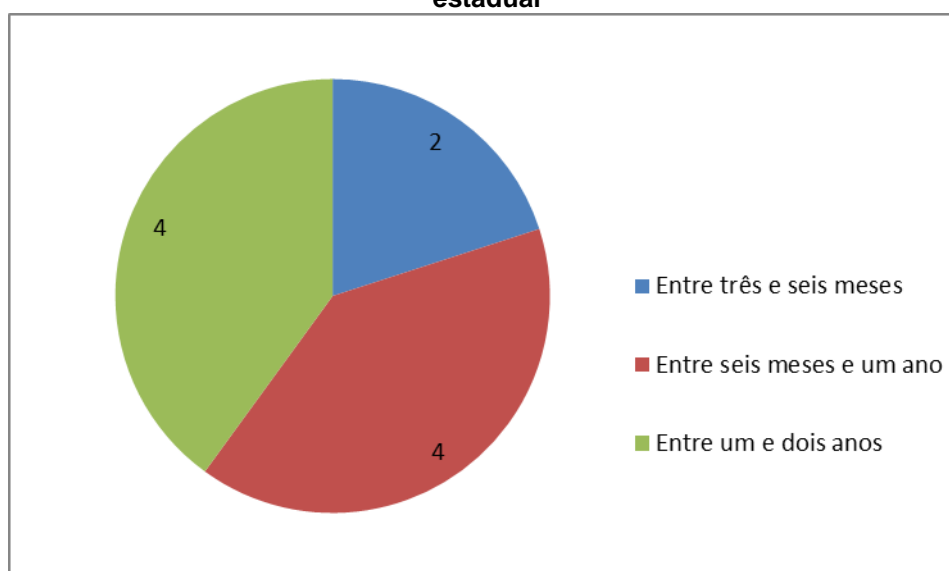
Gráfico 8 – Sujeitos de pesquisa segundo permanência como professor da rede estadual



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

É essencial observar que, dentre os cinco sujeitos que não permanecem como professores da rede estadual, um leciona na rede privada, um leciona da rede municipal, dois trabalham em funções administrativas, vinculadas à Ufac e um não declarou as razões que o levaram a não se manter no cargo concursado. Entretanto, todos os sujeitos trabalharam nesta rede de ensino e a maioria deles (oito docentes) atuou por mais de seis meses, sendo que quatro deles permanecem na docência da rede estadual há mais de um ano. Salienta-se, ainda, que dentre os dois sujeitos que lecionaram menos de seis meses, ambos não mais atuam na rede estadual.

Gráfico 9 – Sujeitos de pesquisa segundo tempo de efetivo serviço como professor da rede estadual



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Assim, faz-se fundamental ressaltar os dados apresentados pelos gráficos 6, 7, 8 e 9, os quais se associam à permanência dos sujeitos de pesquisa em escolas estaduais. É fundamental salientar que, apesar da distinção entre contextos e localização das escolas em que trabalharam, os sujeitos de pesquisa vivenciaram as exigências impostas aos professores das escolas públicas, instituições em que, se pressupõe, há uma repercussão maior da cultura do desempenho e das reformas educacionais sobre o trabalho docente (FERNANDES, 2010), diferentemente das escolas particulares, em que há uma aparente linearidade de obediência e comando, regidos pelo capital privado e pela ameaça da perda iminente do emprego.

Diante desses apontamentos, é importante indicar que, acrescidas às discussões sobre os professores iniciantes, é necessário apontar as condições que

influenciaram na permanência ou não desses profissionais na rede pública estadual. A etapa de entrevistas, apresentada na seção 5, exporá com mais clareza fatores referentes a essa questão.

4.2 Professores iniciantes: entre seus saberes e os desafios da prática no início da socialização profissional

Nesta seção, apresentam-se os dados obtidos nos questionários, especificamente em relação às temáticas centrais deste estudo, as quais são exibidas em outros dois itens: o primeiro deles aborda a questão dos saberes docentes na prática dos professores iniciantes; o segundo apresenta as dificuldades vivenciadas por estes sujeitos e algumas discussões sobre o assunto.

Para tanto, é importante reforçar como foi feita a identificação dos sujeitos de pesquisa, conforme indicada pelo quadro 2 (página 92). Os professores, caracterizados como Docentes 1N, 2N, 5N, 6N e 8N, não atuam, no momento, como professores das escolas estaduais acreanas; enquanto os profissionais identificados como Docentes 3S, 4S, 7S, 8S, 9S e 10S permanecem lecionando em escolas estaduais. Porém, reforça-se que todos os sujeitos já lecionaram na rede estadual de educação.

A seguir, as primeiras indicações desses sujeitos quanto aos saberes docentes mobilizados por estes durante o exercício da prática profissional.

4.2.1 Os professores iniciantes e seus saberes docentes: uma primeira análise

A partir do modelo tipológico, utilizado para identificar e classificar as cinco principais fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores, conforme os estudos de Tardif e Raymond (2000) – aprimorados por Tardif (2002) – estabeleceu-se uma das questões centrais do estudo, a qual merece destaque: “no exercício cotidiano do seu trabalho, como professor, quais são suas principais fontes de saberes?”.

Ao serem questionados sobre esse assunto, os sujeitos de pesquisa tinham a autonomia para indicar, dentre as cinco opções estipuladas, quais eram as fontes mais valorizadas em suas práticas profissionais, dentro de uma escala de

importância. Assim, cada sujeito de pesquisa pode indicar, em uma primeira opção, a fonte mais recorrente de saberes mobilizados durante sua atuação no magistério; em seguida, puderam apontar uma segunda opção para mostrar a segunda fonte mais frequente de saberes para o trabalho em sala de aula e assim por diante. Logo, os sujeitos tinham a oportunidade de classificar, em ordem de importância, as fontes de todos os cinco saberes, como indica o quadro abaixo.

Quadro 3 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem às fontes de saberes docentes mobilizados no cotidiano da docência

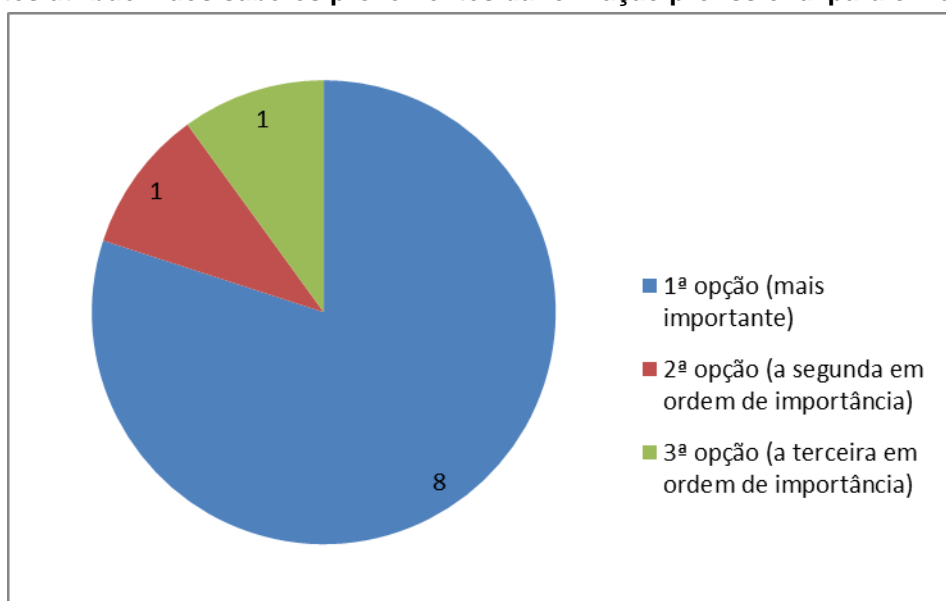
Sujeito indicado	Fonte de Saberes				
	Os saberes que adquiri com minha família, meu ambiente de convivência e meus valores sociais	Os saberes que adquiri como estudante da educação básica	Os saberes que adquiri como estudante da graduação, pós-graduação e cursos de formação continuada	Os saberes que adquiri através dos livros didáticos, cadernos de exercícios e outros materiais usados no meu trabalho como professor	Os saberes que adquiri durante a prática do ofício na escola e na sala de aula, as experiências dos meus colegas de trabalho e as orientações de outros professores
Docente 1N	4ª opção	5ª opção	1ª opção	2ª opção	3ª opção
Docente 2N	3ª opção	5ª opção	1ª opção	4ª opção	2ª opção
Docente 3S	4ª opção	5ª opção	1ª opção	3ª opção	2ª opção
Docente 4S	4ª opção	5ª opção	1ª opção	3ª opção	2ª opção
Docente 5N	3ª opção	5ª opção	1ª opção	4ª opção	2ª opção
Docente 6N	4ª opção	5ª opção	1ª opção	3ª opção	2ª opção
Docente 7S	4ª opção	5ª opção	3ª opção	2ª opção	1ª opção
Docente 8N	5ª opção	4ª opção	1ª opção	2ª opção	3ª opção
Docente 9S	5ª opção	4ª opção	2ª opção	3ª opção	1ª opção
Docente 10S	5ª opção	4ª opção	1ª opção	3ª opção	2ª opção

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

O quadro 3 explicita que, de acordo com a maioria dos sujeitos de pesquisa (oito docentes), a fonte imprescindível para a prática docente é aquela que oferece os saberes adquiridos enquanto estes professores eram estudantes da graduação,

pós-graduação ou cursos de formação continuada; ou seja: os saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Considerando que apenas um docente concluiu o curso de pós-graduação e todos eles atuam como professores há menos de três anos, sugere-se que os docentes apontaram a relevância da formação inicial na licenciatura no curso de Pedagogia da Ufac, como bem especifica o gráfico abaixo.

Gráfico 10 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

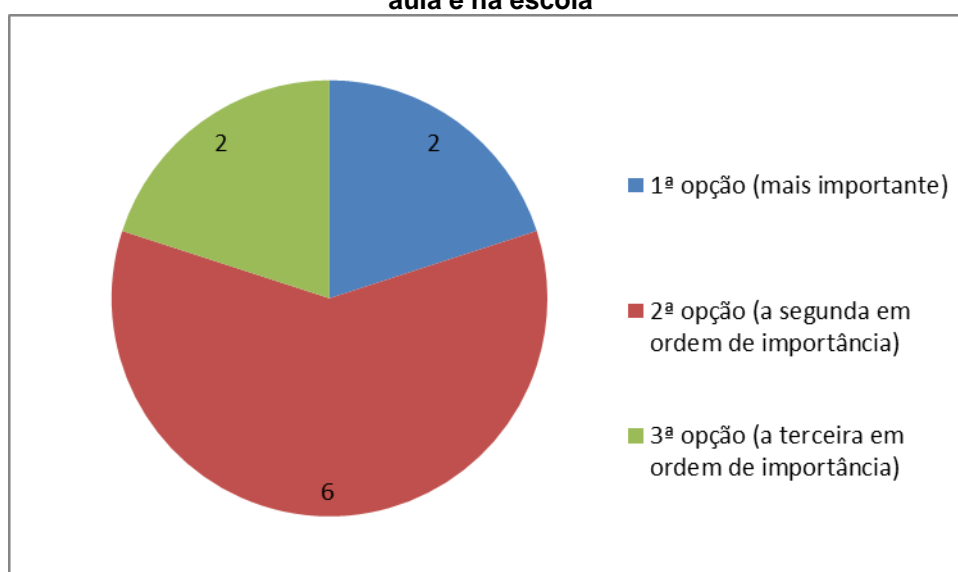
Essas indicações pressupõem que, apesar de se reconhecer que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, considera-se, também, que é um fator indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica (MELLO, 2000), acreditando-se que a sólida formação teórica é fundamental para o adequado exercício da docência (FREITAS, 2007). Neste estudo, reconhece-se que a sólida formação teórica para o exercício da docência deve ser analisada mediante o contexto do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufac.

Quanto à Ufac, a qualidade do curso é sugerida pelos sujeitos de pesquisa e também pelas notas divulgadas pelo resultado dos egressos no Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes (Enade), que obteve nota cinco (máxima) em 2008²³ e nota quatro em 2011 e 2014²⁴.

O quadro 3 (página 102) também aponta que muitos dos sujeitos de pesquisa (seis docentes) atribuem à fonte de saberes advindos da prática do ofício na escola e na sala de aula, das experiências dos colegas de trabalho e das orientações de outros professores com um importante recurso para a prática docente, considerando tal fonte como a segunda em ordem de importância dentre as demais – sendo que dois sujeitos a consideram como a principal fonte de saberes. Logo, sugere-se que os saberes mobilizados pelos professores iniciantes a partir de suas próprias experiências na profissão e o convívio destes com seus pares são essenciais ao exercício do magistério (TARDIF, 2002). Ou seja, a escola é vista pelos sujeitos como um dos principais locais de aprendizagem do trabalho docente, como bem aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 11 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem aos saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Mediante esta análise, é possível inferir que a própria socialização

²³ Notícia publicada pelo site oficial da Ufac: “Pedagogia da Ufac faz 40 anos de fundação”. Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/publicacoes/ufac-na-imprensa/edicoes-2011/novembro/Pedagogia-da-ufac-faz-40-anos-de-fundacao>. Acesso em: 14 dez. 2015.

²⁴ Notícia publicada pelo site oficial da Ufac: “Curso de Matemática da Ufac tem nota máxima no Enade”. Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/news/curso-de-matematica-da-ufac-tem-nota-maxima-no-enade>. Acesso em: 14 dez. 2015.

profissional – entendida, nas concepções de Dubar (2005, 2012), como um processo generalizado que se associa a situações, percursos, tarefas e perspectivas, que são compartilhadas consigo e com seus pares em um processo de permanente construção – pode ser uma essencial fonte de saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas cotidianas. Sugere-se, portanto que estes saberes configuram-se em “mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante” (DUBAR, 2012, p. 357).

Após a indicação da importância dos saberes docentes, o questionário *on-line* também propôs uma questão subjetiva e complementar, a qual interrogava os participantes com a seguinte pergunta: “justifique as razões que te levaram a apontar os dois primeiros aspectos, na questão anterior, como as principais fontes de saberes (ou seja: a ‘1ª opção’ e ‘2ª opção’)”. Destacam-se duas menções de sujeitos que apontaram os saberes provenientes da formação para o magistério como os mais importantes e os saberes provenientes da experiência como os segundos em escala de importância.

Bom, escolhi essas duas opções, porque foi a minha formação que me capacitou e me forneceu todo suporte para que eu tivesse segurança para assumir uma sala de aula, além dos saberes com outros profissionais que já atuam na área, que foram como exemplos do que eu poderia seguir, bem como daquilo que eu não queria ser como professora. (Docente 2N)

A 1ª opção se dá ao fato de que na universidade pude ler bons referenciais teóricos, bons professores e, principalmente, por ter como base a teoria histórico crítica. A 2ª opção eu marquei porque fui aprendendo na prática, pois assim como a teoria, a prática também é essencial. Só me tornei professora realmente quando fui pra sala de aula, porque é lá que aprendemos o que é ser professor, no dia a dia da sala de aula, tendo que planejar aulas para alunos com características diferentes, mas que meu ensinar chegasse a todos eles. (Docente 10S)

Os dois relatos, apresentados anteriormente, reforçam a essencialidade da formação inicial como base para o futuro exercício do magistério – assim como o alicerce fundamental à prática docente. Pensando-se nestas proposições e nos estudos sobre o rito de passagem – compreendendo este como o momento em que o novo professor abandona a posição de estudante para assumir sua postura como profissional da docência (TARDIF, 2002) – é possível inferir que os saberes docentes comumente mobilizados pelos professores iniciantes reforçam a ideia de que as experiências acadêmicas são de suma importância para apoiar as

experiências docentes, especialmente as vivenciadas pelos professores iniciantes que, há pouco tempo, concluíram sua formação inicial.

Sobre esta mesma questão é importante ressaltar que dois sujeitos, (Docente 7S e Docente 9S) apontaram os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, como primeira opção; ou seja: os saberes que se integram, no trabalho docente, pela prática do trabalho e pela socialização profissional provavelmente são tidos, por estes sujeitos, como os mais importantes ao exercício profissional. Os relatos destes sujeitos de pesquisa inspiram tais indicações.

Aprendi muito mais na prática, ouvindo minhas colegas, fazendo pesquisas na internet e em livros (2ª opção do sujeito) do que com o que me foi ensinado na faculdade. Lá na Ufac, os conhecimentos são muito teóricos; faltam conhecimentos práticos e passamos muito aperto quando nos tornamos docentes. (Docente 7S)

Somente a prática nos ensina como devemos agir diante de situações adversas. Já os saberes adquiridos como estudante (2ª opção do sujeito) nos dão uma base de conhecimento dos mais variados assuntos e metodologias. (Docente 9S)

A partir destes apontamentos, sugere-se que tais sujeitos podem valorizar mais o aprendizado obtido a partir da prática que o aprendizado consolidado nos cursos de formação (GUARNIERI, 1997). Salienta-se, também, que os dois sujeitos exercem a docência há, aproximadamente, dois anos. Entretanto, vale ressaltar que estes mesmos sujeitos reconhecem que os saberes advindos dos cursos de formação de professores são válidos para o trabalho docente, uma vez que ambos indicaram estes saberes como importantes ao exercício profissional (o Docente 7S apontou estes saberes como 3ª opção e o Docente 9S os apontou como 2ª opção).

É interessante destacar, também, que os saberes adquiridos com a família, no ambiente de convivência e nos valores sociais, bem como os saberes consolidados enquanto o atual docente foi estudante da educação básica, são tidos como menos relevantes à prática docente dos sujeitos da pesquisa. Esta menção pode ser admitida pelo fato de oito sujeitos apontarem os saberes pessoais como a 4ª ou a 5ª opção, além de todos os sujeitos apontarem os saberes provenientes da formação escolar anterior nesta mesma ordem de importância. Dessa forma, infere-se que a “socialização pré-profissional, que compreende as experiências familiares e escolares dos professores” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 218) são menos

relevantes ao exercício do magistério pelo iniciante. Isso contradiz o que foi pressuposto por Raymond et al. (1993), já que este autor indica a existência de muito mais continuidade do que descontinuidade entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, principalmente aquelas que são marcantes durante a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto o professor ainda era um estudante do ensino básico. Pode-se suspeitar, também, que, por serem memórias mais antigas, estas estejam adormecidas nas lembranças desses sujeitos de pesquisa.

A partir da indicação de relevância dos saberes docentes, como fundamentais ao exercício do professor iniciante, o item a seguir apresentará alguns dos desafios enfrentados frequentemente pelos sujeitos de pesquisa exatamente quando estes passam a vivenciar suas primeiras experiências em sala de aula.

4.2.2 Os professores iniciantes e os desafios enfrentados no processo de socialização profissional: uma primeira análise

Outra questão objetiva, essencialmente relevante ao estudo, interrogou os sujeitos com a seguinte pergunta: “quais são as maiores dificuldades, vivenciadas por você, no início de seu exercício na docência?”.

Tendo como referência estudos de Damasceno (2010) – e suas descrições sobre aspectos que interferem nas condições de trabalho dos professores – foram elencadas nove dificuldades relacionadas ao exercício cotidiano da docência. Logo, ao serem questionados sobre esse assunto, os sujeitos de pesquisa tinham a autonomia para indicar, dentre tais dificuldades indicadas, quais eram os cinco desafios mais incisivos por eles vivenciados na docência. Assim, cada sujeito de pesquisa pode indicar, em uma primeira opção, a maior dificuldade por ele experimentada na atuação do magistério.

Em seguida, puderam apontar uma segunda opção para mostrar a segunda maior dificuldade enfrentada para o exercício do trabalho em sala de aula e assim por diante. Logo, os sujeitos tinham a oportunidade de classificar, em ordem de importância, as cinco principais dificuldades por eles vivenciadas. Entretanto, apesar das nove opções para marcação, os sujeitos puderam indicar apenas cinco, deixando outras quatro sem quaisquer marcações. O quadro 4, apresentado a

seguir, detalha tais indicações.

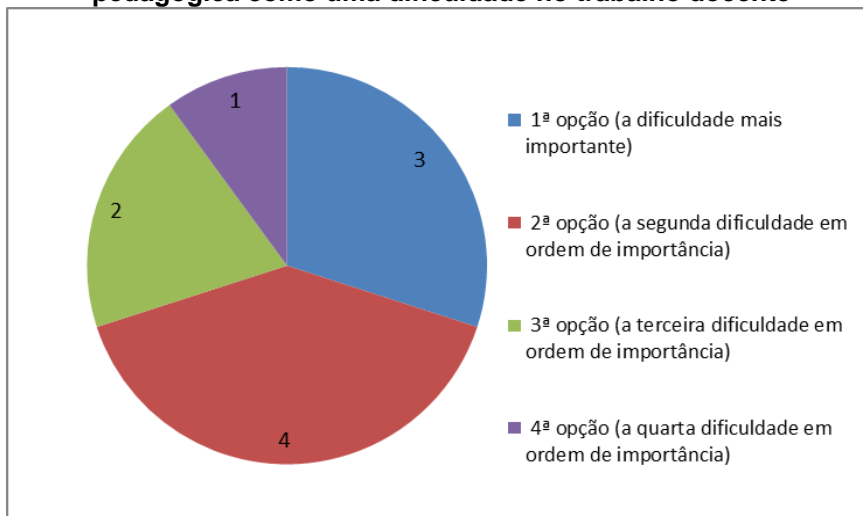
Quadro 4 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem às dificuldades, por eles enfrentadas, no cotidiano da docência

Sujeito indicado	Dificuldades enfrentadas no cotidiano da docência								
	As exigências da gestão escolar / coordenação de ensino / coordenação pedagógica.	As exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola.	O convívio com os demais colegas professores.	A gestão da sala de aula (planejamento / execução / avaliação).	O manejo da disciplina em classe.	A relação com os próprios alunos.	A relação com os pais de alunos.	A inclusão dos alunos com deficiência.	O tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas.
Docente 1N	2ª opção	3ª opção	-----	5ª opção	-----	-----	4ª opção	1ª opção	-----
Docente 2N	1ª opção	2ª opção	-----	-----	-----	5ª opção	4ª opção	3ª opção	-----
Docente 3S	3ª opção	4ª opção	-----	1ª opção	2ª opção	-----	-----	-----	5ª opção
Docente 4S	1ª opção	2ª opção	4ª opção	5ª opção	-----	-----	-----	-----	3ª opção
Docente 5N	2ª opção	1ª opção	-----	5ª opção	-----	-----	4ª opção	-----	3ª opção
Docente 6N	1ª opção	2ª opção	-----	-----	4ª opção	-----	3ª opção	5ª opção	-----
Docente 7S	3ª opção	1ª opção	4ª opção	5ª opção	-----	-----	-----	2ª opção	-----
Docente 8N	4ª opção	1ª opção	-----	3ª opção	-----	-----	-----	2ª opção	5ª opção
Docente 9S	2ª opção	1ª opção	-----	-----	-----	-----	5ª opção	4ª opção	3ª opção
Docente 10S	2ª opção	5ª opção	3ª opção	1ª opção	-----	-----	-----	4ª opção	-----

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

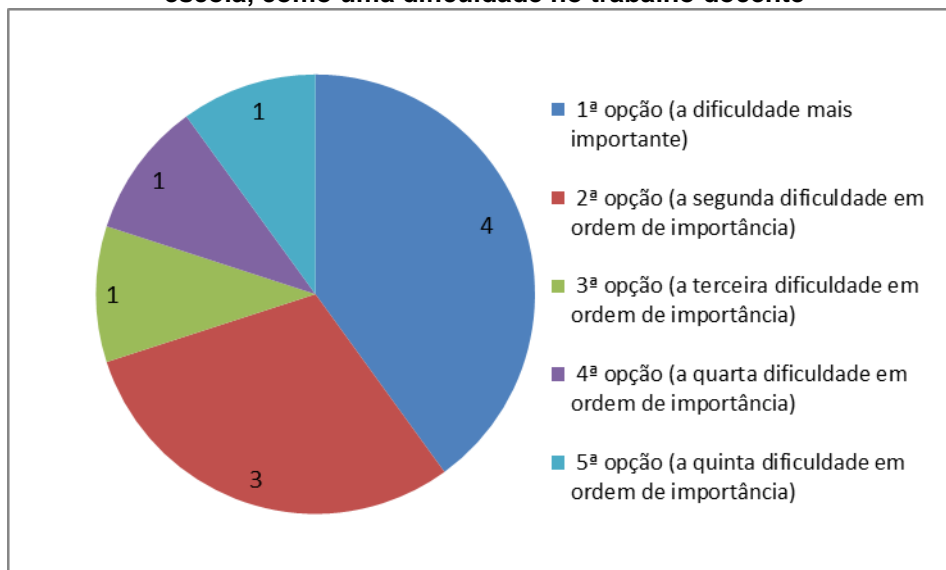
O quadro 4 mostra que todos os sujeitos de pesquisa consideram as exigências do núcleo gestor da escola (a gestão escolar, a coordenação de ensino e a coordenação pedagógica), bem como as cobranças da escola em relação aos índices de aprovação, como desafios ao trabalho do professor iniciante, como demonstram, em mais detalhes, os gráficos a seguir.

Gráfico 12 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem às exigências da gestão escolar / coordenação de ensino / coordenação pedagógica como uma dificuldade no trabalho docente



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Gráfico 13 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem às exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos, pela escola, como uma dificuldade no trabalho docente



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Mediante os dados exibidos pelos gráficos 12 e 13, sete sujeitos de pesquisa consideram as exigências do núcleo gestor e/ou as exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola como dificuldades importantes a serem enfrentadas no exercício da docência. Nesse contexto, é possível inferir que tais exigências estejam essencialmente associadas ao que Santos (2004) indica como cultura do desempenho. Segundo a autora, o Estado avaliador – facilmente visível nas ações que se associam às avaliações externas e internas das instituições

escolares e seus alunos – atua em um legítimo discurso que torna transparente à sociedade a forma como as escolas fazem uso dos recursos públicos por meio de indicadores de qualidade. Entretanto, como a sociedade já pressupõe o mau uso desses recursos, o que fica mais evidente são as falhas que estas instituições (bem como de toda sua equipe técnica e pedagógica) cometeram, bem como aquilo que deixou de ser feito. Assim, não se consideram as circunstâncias em que os resultados dos indicadores foram alcançados, nem mesmo o trabalho que já foi feito (por professores experientes e iniciantes) antes dos resultados serem apresentados.

Logo, Santos (2004) reforça, ainda, que, em consequência do sofisticado sistema de avaliação estabelecido na rede pública brasileira, não apenas alunos e escolas estão sendo avaliados, mas também o trabalho docente, a partir de notas alcançadas em testes. Diante disso, os relatos abaixo – feitos pelos sujeitos de pesquisa para justificar as razões pelas quais apontaram, dentre as nove alternativas, as duas principais dificuldades no exercício profissional – corroboram a força da cultura do desempenho no trabalho docente do iniciante. Ressalta-se que todos os relatos a seguir foram feitos por sujeitos que indicaram como 1ª ou 2ª opção de maior dificuldade “as exigências da gestão escolar / coordenação de ensino / coordenação pedagógica” ou “as exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola”.

Há uma grande exigência tanto por parte da gestão escolar como por parte de "atores externos", em relação a responsabilização pela qualidade do ensino. Sabemos que a qualidade do ensino envolve muitos outros fatores, mas esses são sempre os mais cobrados. (Docente 4S)

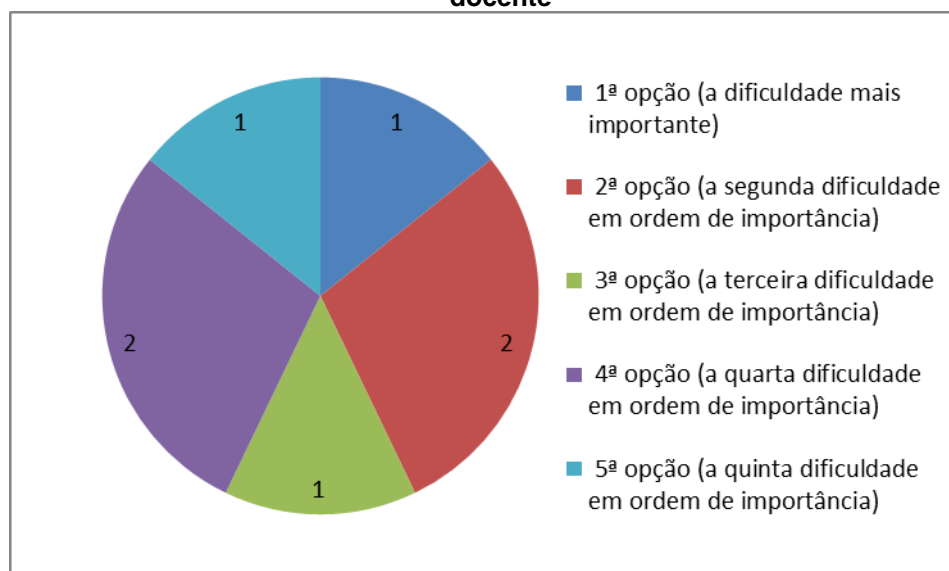
As metas estabelecidas pela SEE fogem à realidade da sala de aula, sobretudo à realidade dos alunos. Quanto à gestão da escola, acho que ela procura se esforçar em cumprir as metas da SEE. Mas, às vezes, deixa a desejar quanto a ajudar os professores com materiais de apoio (Docente 9S)

Escolhi a gestão escolar, como maior dificuldade, devido à minha inexperiência na docência, em não ter materiais como livros com conteúdos, não dava para fazer planejamento com a coordenadora das aulas, não tive nenhuma orientação no começo porque me deram uma turma de 1º ano a tarde e só tinha ela a tarde, e eu era a única professora que não planejava devido a esse horário, o único conhecimento que eu tinha de sala de aula era o do estágio e isso foi bem difícil. Na segunda opção [exigências dos índices de aprovação dos alunos pela escola], a escola cobrava muito e não dava condições de desempenhar um bom trabalho, as atividades nunca chegavam na hora certa, faltava material. Outra questão era a da disciplina, a escola é bem rigorosa, qualquer comportamento de ser mais liberal com os alunos é visto como uma professora que não tem domínio de sala (Docente 10S)

É essencial enfatizar, também, a partir dos relatos acima, o reconhecimento das distinções entre o que o profissional estuda (em sua formação inicial) e o que surpreendentemente vivencia (no início da carreira docente) – o que aparece com mais clareza no Veenman (1984), caracterizado mais especificamente como “choque de realidade”, na passagem da condição de estudante à de profissional da docência. Entretanto, os núcleos gestores das escolas e as instâncias superiores, às quais tais núcleos precisam responder, desconsideram este período, fazendo cobranças igualmente fortes tanto aos professores iniciantes quanto aos profissionais mais experientes (FREITAS, 2002), com vias a atender a cultura de desempenho essencialmente consolidada no ensino público, sem oferecer quaisquer condições materiais e simbólicas para a realização do desempenho requerido.

Outra dificuldade assinalada pelos sujeitos de pesquisa se refere à inclusão dos alunos com deficiência. Dentre os dez sujeitos, sete indicaram esta como uma grande dificuldade ao trabalho do professor iniciante, como aparece melhor detalhado no gráfico abaixo.

Gráfico 14 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem à inclusão dos alunos com deficiência como uma dificuldade no trabalho docente



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Quanto à inclusão, Cordeiro e Antunes (2010), em trabalho sobre os desafios e transformações que a educação inclusiva trouxe ao trabalho docente, relataram o complexo dilema vivenciado pelos professores que lecionam para

estudantes com deficiência no ensino básico. Neste contexto, os autores destacam a carência de estudos (de cunho teórico e prático) nos cursos de formação inicial e continuada; entretanto, pontuam que a inclusão provoca o docente a assumir uma postura transformadora, o que pode gerar um valoroso crescimento profissional.

Os relatos abaixo pertencem a dois sujeitos que indicaram a inclusão dos alunos com deficiência como a segunda maior dificuldade no início da carreira docente. Entretanto, é importante ressaltar que ambos destacaram como a maior dificuldade, no trabalho docente do professor iniciante, as exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola.

No que se refere à aprovação dos alunos, justifico que esta é minha maior dificuldade, porque em uma turma heterogênea, onde muitos alunos não têm interesse em estudar, a escola só se preocupa com os resultados. Quanto à inclusão, foi difícil devido à falta de prática, eu me sentia perdida. (Docente 7S)

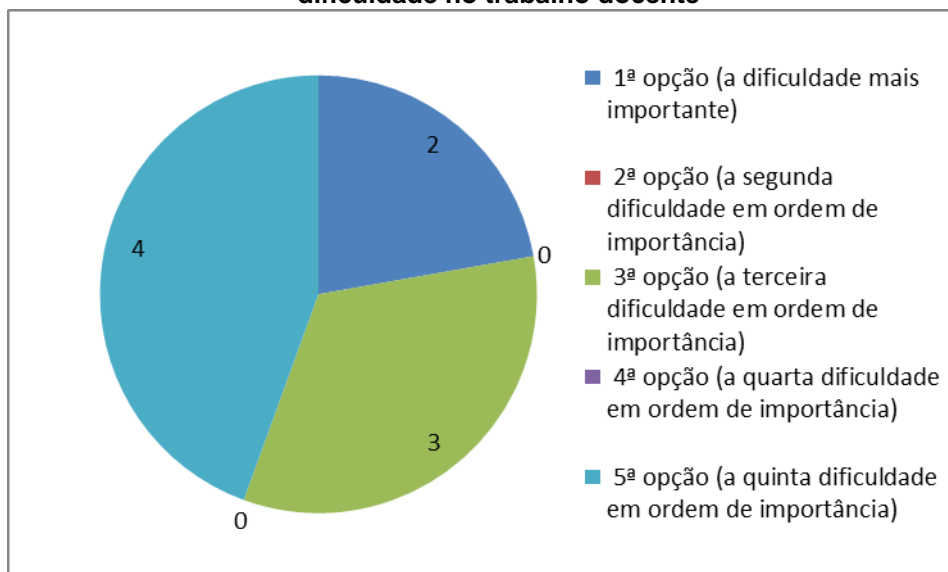
Parece que somos obrigados a aprovar alunos mesmo sabendo que esse aluno não conseguiu esse mérito. Além disso, eu não estou preparada para trabalhar com alunos deficientes (dependendo da deficiência). Na graduação, eu estudei apenas noção de educação especial (Docente 8N)

A descrição das dificuldades apontadas pelos sujeitos, a partir dos relatos acima destacados, sugere que o professor é incentivado a trabalhar visando, basicamente, a “obtenção de bons resultados nos testes, o que fica bem distante dos objetivos da inclusão escolar”, o que demanda, mais uma vez, a “necessária a superação da cultura do desempenho” (SANTOS, 2009, p. 14).

Nesta busca iminente por desempenho, outros desafios aparecem ao professor iniciante: como estabelecer a gestão da sala de aula (planejamento / execução / avaliação) e como manejar o tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas.

Quanto à gestão da sala de aula, sete professores consideraram este aspecto como desafiante no início da carreira docente. Em relação ao grau de importância, atribuído pelos docentes a este fator, o gráfico a seguir mostra mais detalhes.

Gráfico 15 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem à gestão da sala de aula (planejamento / execução / avaliação) como uma dificuldade no trabalho docente

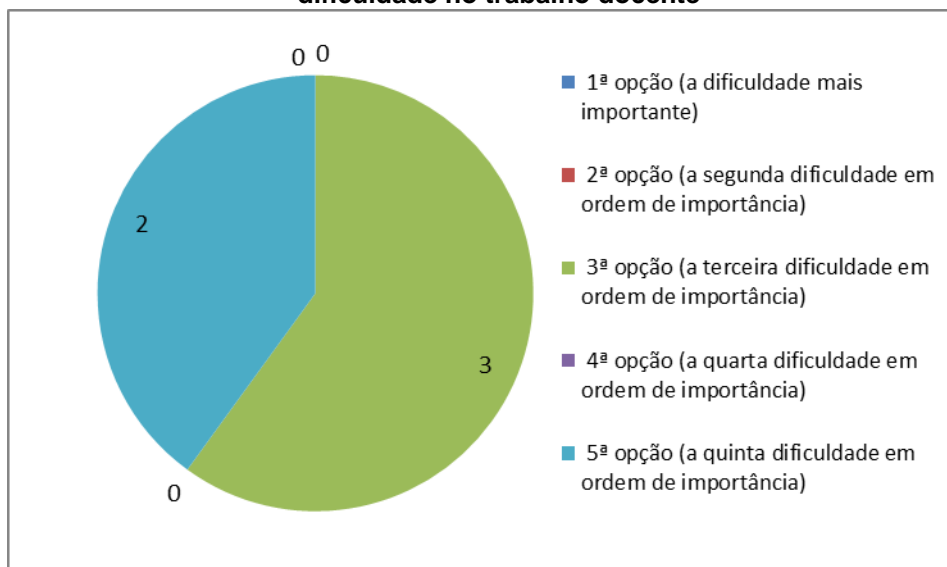


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Neste aspecto, é importante compreender que a gestão da classe consiste em um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente organizado, sendo este favorável ao ensino, por parte do professor, quanto à aprendizagem, por parte do aluno (DOYLE, 1986 *apud* GAUTHIER et al, 1998). Assim, para que o ambiente escolar seja identificado como uma classe bem gerida, é preciso que o planejamento, a execução e a avaliação do programa, previsto para uma determinada turma, sejam bem organizados pelos professores (GAUTHIER et al., 1998). Portanto, infere-se que o professor iniciante ainda está a aprender estratégias para organizar sua gestão de classe, o que se revela como um desafio.

Perrenoud (2002) corrobora esta ideia ao assinalar algumas características do professor em início de carreira, indicando que “a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão” (p. 18). Dessa forma, o autor associa a frágil gestão da sala de aula ao tempo dedicado para a organização das tarefas docentes – algo sugerido também nas respostas dos sujeitos. Dentre os cinco sujeitos que indicaram o tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas como uma dificuldade, quatro também apontaram a gestão da sala de aula como um dos empecilhos mais incisivos no trabalho do docente iniciante. O gráfico a seguir mostra a ordem de importância atribuída pelos sujeitos que assinalaram manejo do tempo como um desafio no início de carreira.

Gráfico 16 – Distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem ao tempo disponível, para o desenvolvimento das tarefas, como uma dificuldade no trabalho docente



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Diante dessa perspectiva, é importante ressaltar o que estes professores relatam ao serem questionados se pretendem ou não prosseguir na profissão. Dentre os professores que permanecem na docência nos anos iniciais do ensino fundamental (cinco sujeitos), quatro afirmam não ter interesses em prosseguir e um deles não respondeu este questionamento.

*Não pretendo seguir como docente na educação básica, mas assumir a docência no ensino superior ou em cargos técnicos, tendo em vista que é para isso que estou me qualificando.*²⁵ **(Docente 3S)**

Não pretendo seguir na profissão porque ela é muito desgastante. Além do trabalho na sala de aula, sempre levamos trabalho para casa, planejamento, avaliações, etc. e etc. **(Docente 7S)**

Não. Pretendo me especializar no campo do ensino especial. Venho tendo muito contato com esse ensino e estou gostando. **(Docente 9S)**

Talvez, vou tentar fazer outra faculdade. O professor trabalha muito e é muito desvalorizado pela sociedade em geral. Quando se é professor, você é professor integralmente; nas outras profissões, você termina o trabalho vai pra casa e pronto. Sendo professor, você ainda leva trabalho pra casa: fazer plano de aula, pesquisas, corrigir trabalhos, provas, participar de reuniões, de formação continuada, grupos de estudos, etc. Sinceramente é muito cansativo. **(Docente 10S)**

²⁵ A Docente 3S é estudante do Mestrado em Educação na Ufac.

A partir das indicações apresentadas pelos sujeitos de pesquisa, nota-se que não são apenas os baixos salários – os quais não foram mencionados pelos sujeitos – que interferem no desejo do professor em abandonar o magistério. Como Lapo e Bueno (2003) já referenciaram, “as precárias situações, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores deixem a profissão docente” (p. 65).

Além disso, dois sujeitos (Docente 7S e Docente 10S) indicam um forte desencorajamento para se manter na profissão: “levar trabalho para casa com frequência”. Essa condição induz a uma demanda exaustiva de trabalho, o que interfere na gestão da classe, com a qual o professor trabalha, e “faz com que os iniciantes se relacionem com o tempo escolar de modo desestimulador” (NASCIMENTO e SANTOS, 2015, p. 10).

Em síntese, percebe-se que a visão dos sujeitos de pesquisa – professores iniciantes que são – está permeada de aspectos que interferem sobremaneira na trajetória por eles vivenciada no início da docência.

Sugere-se, também, que a trajetória pessoal e profissional, de cada um dos sujeitos, interfere em suas interpretações sobre a socialização profissional (LIMA, 2002), e, conseqüentemente, na constituição dos seus conhecimentos e saberes docentes. É com base nesses aspectos que novas análises serão apresentadas na seção seguinte, objetivando oferecer indicações mais concisas quanto aos saberes e desafios vivenciados pelos professores iniciantes nas escolas em que atuaram como regentes de classe.

5 OS SABERES DOCENTES E O INÍCIO DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES DA PESQUISA: AS FLORES (E OS ESPINHOS) NO CAMINHO

Esta seção tem como objetivo aprofundar a análise anteriormente apresentada mediante os resultados da aplicação de questionários, realizada com os professores iniciantes que se tornaram sujeitos deste estudo. Além disso, a prática de entrevista também pretende individualizar aspectos que permearam a trajetória docente desses sujeitos, oferecendo mais voz às suas relações com os saberes docentes, articulados às experiências – positivas e negativas – que estes professores rememoram do espaço escolar, dos momentos em que debutaram na profissão.

A seção encontra-se organizada em duas outras subseções. Na primeira, apresenta-se um perfil preliminar que permitirá conhecer/reconhecer os cinco entrevistados, ao expor aspectos inerentes ao ingresso destes na profissão docente e a situação profissional atual em que se encontram. Na segunda, oferece-se a discussão dos dados obtidos na entrevista semiestruturada, potencializando as questões de estudo propostas para toda a pesquisa. Neste ponto, faz-se importante ressaltar que, diante do grande volume de dados, apenas as informações mais relevantes e centrais para a análise do objeto de pesquisa foram levadas em consideração, uma vez que a repetição de algumas menções feitas pelos sujeitos, em momentos diferentes da entrevista, mostrou-se frequente.

Assim sendo, a intenção foi deixar os sujeitos de pesquisa à vontade para relatar suas vivências como professores iniciantes, de acordo com suas próprias interpretações de quais experiências foram mais marcantes e em quais situações. Logo, a pretensão foi oferecer voz à verdade dos entrevistados, sem que minhas teorias (como pesquisadora) se sobrepusessem às realidades destes sujeitos. Assim, intencionou-se apresentar uma visão mais aprofundada dos saberes docentes dos professores iniciantes, sob o foco da trajetória desses professores e dos fatores que mais os influenciaram no processo de socialização profissional.

5.1 O perfil dos sujeitos de pesquisa que concederam a entrevista

Como indicado na seção que trata do “Delineamento da pesquisa”, os 10

sujeitos do estudo foram convidados a conceder uma entrevista. Destes, cinco aceitaram de imediato a realização da mesma e, portanto, foram selecionados para esta etapa.

Dessa forma, o quadro 5 apresenta uma associação entre os sujeitos que responderam o questionário, na primeira etapa, e aqueles que concederam a entrevista, na segunda etapa da pesquisa. Nesse contexto, é importante ressaltar que, para garantir o anonimato dos sujeitos de pesquisa, seus nomes foram substituídos por nomes de flores, já que nenhum deles indicou de que forma gostaria de ser chamado – conforme solicitação feita no roteiro de entrevista.

Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa de acordo com sua nomenclatura na primeira etapa (questionário) e segunda etapa (entrevista)

Sujeito indicado	Caracterização
Docente 1N	Alfazema
Docente 2N	Rosa
Docente 4S	Margarida
Docente 5N	Lírio
Docente 10S	Dália

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2016)

Salienta-se, aqui, que, dentre os cinco sujeitos participantes da entrevista, dois se mantiveram em classe nas escolas estaduais, uma se manteve em uma classe na rede particular e os dois demais não trabalham diretamente com funções docentes na atualidade²⁶.

Como o roteiro de entrevista (Apêndice B – página 190) apresentou as chamadas “questões iniciais” com o intuito de compor o perfil dos sujeitos, a seguir serão detalhadas as respostas dadas a estas questões. Tal perfil tem como principal intuito expor características que possibilitem reconhecer/conhecer, com maior profundidade, as vivências dos sujeitos que participaram da segunda etapa da pesquisa.

Faz-se necessário ressaltar, também, que, apesar do propósito inicial, conforme indicado pelo questionário, ser a análise das vivências dos professores

²⁶ Em novembro de 2015, a professora identificada como Docente 4S (Margarida) passou a lecionar em uma escola da rede federal de ensino, exonerando-se da rede estadual. Já a Docente 1N (Alfazema), não está trabalhando como docente, por questões de contratação vinculadas à rede privada, mas afirma ser esta uma condição momentânea. Estes fatos, detalhados nos perfis a seguir, não contradizem com suas vivências como iniciantes, perante a delimitação dos três anos de docência, de acordo com a obra de Huberman (1992).

iniciantes, que lecionam/lecionaram em classes dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da rede estadual, suas experiências na iniciação à docência foram consideradas na entrevista, independente da rede na qual tenham mantido sua primeira classe como regentes. Reforça-se, assim, que analisar as visões dos sujeitos enquanto debutantes mostrou-se mais relevante que o caráter da instituição de ensino na qual eles lecionaram.

5.1.1 Professora iniciante Alfazema

Alfazema tem 32 anos de idade, é divorciada e tem uma filha de 11 anos. Sua mãe concluiu a 4ª série e seu pai foi alfabetizado na EJA, quando Alfazema já frequentava a escola. Ambos a motivaram a frequentar a escola, mas “nunca foram lá tão firmes”²⁷ para que ela estudasse bastante.

Ela afirma que sua trajetória na educação básica não foi nada tranquila, já que reconhece ter sido “uma peste na escola”! Sempre estudou em escolas públicas, ingressando no ensino fundamental (antes primeira série do 1º grau) em uma escola “bem ruinzinha”. Reprovada na 4ª série, foi transferida para uma escola “mil vezes melhor” e se tornou uma aluna muito competitiva. De antemão, é fundamental salientar que Alfazema atribui à postura dos docentes alguns de seus traços de comportamento e o sentimento de estímulo (e, em alguns momentos, de desestímulo) com os estudos.

Logo antes de ingressar no ensino médio, Alfazema conheceu seu ex-marido (na época, seu namorado) e atribui a ele as cobranças para que estudasse mais. “Ele dizia: ‘não gostar de estudar, era mais um motivo para insistir e estudar’”. Foi sob essa influência que ela optou por realizar o curso técnico de HEM, concomitante com o 2º grau.

Alfazema conta que seu marido e sua mãe acreditavam que o magistério era uma carreira boa, fácil de conseguir trabalho e com muitas chances de emprego, o que levou Alfazema a ingressar no curso de HEM aos 14 anos de idade. Em princípio, ela não sonhava em ser professora ou nutria quaisquer expectativas em relação à profissão; entretanto, ela também não tinha apreço por quaisquer outras profissões antes de ingressar na docência. Apesar dos desestímulos para

²⁷ Todas as indicações que aparecem entre aspas, do item 5.1.1 até o item 5.1.5, são menções feitas pelos sujeitos de pesquisa.

permanecer no curso de HEM, devido à distância de sua casa até a escola e de uma gravidez de risco no último ano de curso, Alfazema o concluiu em 2001 e, em 2009, ingressou na graduação em Pedagogia na Ufac, após uma tentativa bem desinteressada, “só por tentar mesmo”. Nesse ínterim, ela atuou seis meses como “algo parecido com uma estagiária, substituindo professores que precisavam faltar às vezes”, em turmas do ensino fundamental em uma escola privada, e como educadora do Movimento de Alfabetização (Mova) por, aproximadamente, quatro meses; já durante a graduação, ela se envolveu nas mais diversas ações universitárias: foi bolsista da Pró-reitoria de Extensão (Proex) por um ano, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) por dois anos e atuou como professora colaboradora durante seis meses na EJA.

Logo após o término da graduação, em 2013, Alfazema teve breves experiências como professora em situações/atuações distintas: em uma classe multisseriada²⁸ no meio rural, em uma turma de educação infantil de uma pequena escola privada e em uma classe do 3º ano do ensino fundamental em uma escola estadual. Em nenhuma dessas experiências, ela perdurou mais do que dois meses, mas seus relatos trazem indicações interessantes sobre sua visão diante dos saberes docentes nestes breves momentos de regência – especificamente no período em que lecionou na escola estadual, como professora temporária, já no início de 2014.

Neste caso, pouco tempo depois de contratada na rede estadual, aceitou o convite de uma escola privada para lecionar nos dois turnos e no mesmo ano de escolaridade, o 5º ano do ensino fundamental, o que a levou a abdicar da docência na escola estadual. Alfazema garante que abandonar a escola estadual foi mais vantajoso e, em especial, mais confortável. Além disso, ao ser questionada sobre suas marcantes experiências como docente iniciante, é essa escola privada que é mais frequentemente citada e a leva às lembranças mais profícuas de sua iniciação na docência.

Assim sendo, apesar das inúmeras e breves vivências profissionais anteriores à regência nestas classes de 5º ano, Alfazema é firme em dizer que sua

²⁸ Como fora apresentado na seção nomeada como “Apresentação” deste texto, de acordo com Janata e Anhaia (2014), as classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que os estudantes de diferentes idades e anos distintos de escolaridade (série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor, sendo esta uma organização frequente no meio rural brasileiro.

primeira grande experiência aconteceu como professora regente nesta escola privada, onde lecionou nos anos de 2014 e 2015. Ela reconhece que, no convívio com sua primeira classe de 5º ano, ela teve ciência de que “agora eu tenho minha turma, vou começar do zero, né?”. Assim, as provocações incisivas da profissão apareceram com mais força e frequência, bem como as satisfações profissionais que ela costuma rememorar reiteradamente. Logo, seus relatos se concentram muito nas experiências que ela teve nesta classe.

Alfazema é pós-graduada em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) desde fevereiro de 2016. Atualmente, não está trabalhando como professora, pois preferiu “investir um pouquinho, este ano, na terapia que é o artesanato [...] e em outras coisas mais tranquilas”. Entretanto, ela aguarda sua convocação em um novo processo seletivo, já concluído, da mesma escola privada em que trabalhou até 2015. Apesar das cobranças, ela afirma não estar ansiosa e, com uma aparência tranquila, diz acreditar que, muito em breve, lecionará novamente no ensino fundamental.

5.1.2 Professora iniciante Rosa

Rosa tem 27 anos de idade, é casada e tem um filho de dois anos. Seus pais concluíram o ensino médio em classes regulares e nunca “foram de incentivar muito a estudar, não”. Ela frequentou a rede particular entre a 1ª e 4ª séries e, a partir da 5ª série, ingressou em uma escola pública “de boa qualidade”, sendo sempre uma aluna dedicada. No ensino médio, lembra-se de que ganhou “até um prêmio de ‘aluna nota 10’ do colégio”, afirmando que sempre gostou muito de estudar.

Rosa afirma que fez o curso de licenciatura em Pedagogia “bem feito” e gostou bastante. Quanto ao seu ingresso na licenciatura, Rosa relata que, após uma experiência ruim, em outro curso de graduação não concluído (engenharia civil), ela decidiu ingressar na Pedagogia sob a influência de membros de sua família, com a expectativa de terminar um curso superior mais tranquilo. Ao alcançar este objetivo, dizendo já se conceber como uma profissional da docência, ela imaginava-se como:

Aquela docente que nós idealizamos [...] tanto nas experiências boas, como nas ruins, que eu fui vendo, aprendendo, adquirindo durante a graduação, nos estágios. Eu fui incorporando pra que aquelas ruins eu não viesse a

praticar, e as boas eu colocasse em prática. (Rosa)

Durante a graduação, Rosa atuou por um ano como professora auxiliar em uma classe de educação infantil, em uma escola particular, além de ser bolsista do Pibic por dois anos. Já graduada, ela ingressou como professora temporária em uma escola estadual, em 2013. Ela expressa que esta fora uma experiência ótima, repleta de ótimas lembranças da turma de 1º ano do ensino fundamental para a qual lecionou. Rosa permaneceu nesta por apenas quatro meses, devido à sua gravidez de risco e, conseqüentemente, sua necessidade de licença médica. Um ano depois, ingressou como professora efetiva também em uma classe de 1º ano do ensino fundamental, mas em uma outra escola, com experiências muito distintas da (e bem menos felizes do que as colhidas na) escola anterior.

Neste mesmo ano, iniciou seus trabalhos como colaboradora de um programa de formação de professores, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)²⁹, vinculado à Ufac, e acumulou a função técnica, pela manhã, com a docência no período da tarde. Diante de outras questões de saúde, quatro meses após seu ingresso como professora efetiva, ficou impossibilitada de lecionar e se manteve apenas nas funções técnicas.

Hoje, Rosa está prestes a concluir o curso de Mestrado em Educação na Ufac. Ela também trabalha no mesmo programa que ingressou em 2014. Gosta do que faz e como faz, aparentando ser muito responsável. Entretanto, se diz um pouco frustrada, pois, apesar de todo conforto que sua atual atividade profissional a oferece, ela gostaria muito de ter se mantido como professora em uma classe do 1º ano. Ao se lembrar das crianças do 1º ano do ensino fundamental, Rosa rememora o quanto acha “fantástico como eles aprendem, aquela facilidade, aquele entendimento...”.

²⁹ Como fora apresentado na seção nomeada como “Apresentação” deste texto, de acordo com as informações ofertadas pelo portal da Capes, o Parfor é um Programa instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Na Ufac, o Parfor mantém uma estrutura para garantir, entre janeiro e março, as classes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia em vários municípios do estado. Para tanto, conta com colaboradores que desenvolvem as mais diversas tarefas, relacionadas à oferta e manutenção do programa nestes municípios.

5.1.3 Professora iniciante Margarida

Margarida tem 24 anos de idade, é casada e ainda não tem filhos. Seus pais se escolarizaram até a 4ª série do ensino fundamental e ela garante que eles a incentivaram sempre, fazendo “o possível e o impossível” para que ela se escolarizasse com tranquilidade.

O resultado desse incentivo a levou a uma trajetória de sucesso nos ensinos fundamental e médio, realizado em escolas públicas. Após concluir o ensino médio, ingressou de imediato na educação superior. Sua primeira opção profissional seria pela licenciatura em matemática e, sob a influência de uma cunhada, achou melhor persistir na licenciatura – porém, em Pedagogia, já que “com criança tudo parece mais fácil do que com adolescente”.

A partir de seu ingresso na graduação, já reconhecia o grande desafio da profissão docente, provando seus obstáculos e superações dia após dia. Apesar das inúmeras limitações da docência, Margarida afirma: “não me imagino fazendo outra coisa [...] parece que eu nasci pra isso”. No período em que cursou Pedagogia, Margarida atuou durante dois anos como professora auxiliar em uma classe de educação infantil, em uma fundação³⁰ escolar. No ano letivo anterior à sua formatura, em 2012, ela atuou como professora regente em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, em uma pequena escola privada, sendo esta a sua primeira experiência “com uma turma própria” e com os desafios que a regência se propõe.

Logo após sua formatura, em 2013, Margarida abandona a escola privada – certa de que fez a melhor escolha – e retorna à fundação escolar, agora na condição de professora regente de uma turma do 2º ano do ensino fundamental e, eventualmente, como “tapa buraco” em uma turma de 5º ano; nos dois casos, ela diz que sua experiência nesta fundação foi sempre muito tranquila, já que a direção sempre acreditou muito em seu trabalho, desde a época em que fora professora auxiliar.

No início de 2014, já graduada, Margarida ingressou na rede estadual de educação, como professora efetiva, lecionando no período da manhã e acumulando,

³⁰ A fundação escolar na qual Margarida trabalhou é mantida por um grande banco privado brasileiro e tem unidades de educação básica (com classes de educação infantil, ensino fundamental e médio) em todo o país. De acordo com Machado (2012), as ações desta fundação intencionam a escolarização de boa qualidade para estudantes da população mais carente. A autora também indica que as ações realizadas por esta fundação representam, atualmente, o maior programa educacional privado do Brasil.

no período da tarde, o outro cargo da fundação escolar para a qual trabalhara anteriormente. Ela diz não ter encontrado tantas dificuldades, já que as duas turmas eram de 2º ano do ensino fundamental e o clima das duas escolas era bem agradável.

Durante este mesmo ano, Margarida ingressou no Mestrado em Educação e deixou a turma na fundação na qual trabalhava, mantendo apenas seu cargo na rede estadual. Já em 2015, ela ingressou em uma escola federal de educação básica e, desde então, leciona para uma classe de 3º ano do ensino fundamental. Estando satisfeita nesta instituição, Margarida confessa seu desejo (e seu gosto) pela docência: “eu quero continuar aqui; acho que eu quero me aposentar aqui [...] Eu gosto das crianças, eu gosto de alfabetizar, eu gosto de turma de alfabetização, eu gosto”.

5.1.4 Professor iniciante Lírio

Lírio é o único sujeito do sexo masculino que participou deste estudo. Tem 29 anos de idade, é solteiro e ainda não tem filhos.

Sua trajetória na educação básica se deu em escolas públicas de boa qualidade e ele sempre foi um bom aluno. Ele conta que seus pais sempre trabalharam em escola (como profissionais de serviços gerais) e deram muita importância aos estudos. Seu pai estudou até a 4ª série do ensino fundamental. Enquanto sua mãe concluía o ensino médio na EJA, ela alfabetizou Lírio em casa, logo antes do seu ingresso na 1ª série. Assim, ele terminou o ensino médio e tentou ingressar na Ufac por três anos consecutivos, mas sem sucesso. No quarto ano, foi aprovado em Pedagogia.

Lírio relata que sua opção pelo curso de Pedagogia se deu de uma forma praticamente aleatória, entretanto alega que seu ingresso e sua permanência na graduação se deram sob a influência de membros da família, bem como diante das inúmeras possibilidades que o curso poderia oferecer, especialmente no serviço público.

No curso, foi meio que caí de paraquedas, porque eu havia tentado outras possibilidades pra entrar na universidade, mas nunca consegui; aí eu disse: ‘vou fazer Pedagogia, se passar, passou’. Daí, eu passei, né? [...] Antes, eu

tentei Geografia bacharelado, porque eu gosto da área da Geografia. Tentei Ciências Sociais e Letras também. Mas, a Pedagogia em si, eu fui me descobrindo ao longo do curso, e, ao longo do curso, fui me apaixonando pela Pedagogia. [...] E fui me encantando, fui gostando do curso, fui gostando das possibilidades. A Pedagogia então tem várias possibilidades. [...] Pode ver que em outros concursos, sempre tem lá o cargo pra pedagogo. (Lírio)

Assim, desde o ingresso na graduação, Lírio afirma que o gosto pelos estudos da Pedagogia e pela profissão foi crescente. No penúltimo ano do curso, ele foi professor auxiliar em uma classe de 2º ano do fundamental de uma escola privada e, nos dois últimos anos da graduação, atuou como bolsista do Pibic. Graduado em 2013, ingressou como professor temporário em uma escola do meio rural, lecionando em uma classe multisseriada, em uma comunidade localizada há aproximadamente 120 quilômetros do meio urbano de Rio Branco.

É importante ressaltar que ele assumiu, com ciência da rede estadual de educação, uma classe de anos finais do ensino fundamental, mas com todas as características de anos iniciais do ensino fundamental, o que foi um grande desafio. Na verdade, Lírio afirma que, no início de sua docência, enfrentou inúmeros desafios e, concomitantemente, teve experiências muito felizes, sendo “tratado assim, como um filho deles mesmo, da própria comunidade”. Entretanto, a distância entre a escola e sua casa no meio urbano de Rio Branco – o que o obrigava a se hospedar na residência de uma de suas alunas e visitar sua família a cada 15 dias – Lírio permaneceu apenas por seis meses nesta comunidade, rompendo o contrato com a SEE/AC no final de 2013.

Hoje, Lírio também atua como colaborador do Parfor, auxiliando em atividades técnicas. Já concluiu dois cursos de especialização em 2016 (gestão escolar e educação tecnológica) e almeja ingressar “um dia” no Mestrado em Educação. Ele se diz satisfeito com o atual exercício da profissão. Porém, Lírio é assertivo em afirmar que se enxerga “como um professor” e deixa transparecer seu ávido desejo por retornar à docência, “apesar dos pesares”.

5.1.5 Professora iniciante Dália

Dália tem 32 anos de idade, é casada, tem um filho de 11 anos e aguarda a chegada do próximo filho, previsto para o fim de 2016. Sempre estudou em escolas públicas e não se considerava uma aluna das “melhores, mas... era razoável”.

Enquanto estudava, por volta dos 13 anos de idade, na antiga 6ª série, interrompeu um ano de escolarização e atribui essa interrupção à falta de incentivo de sua família, especialmente da mãe analfabeta, “que nunca ligou muito para estudo”.

Retomou os estudos um ano depois, no ensino supletivo, cursando-o a noite. Com a 6ª e 7ª séries cursadas no supletivo, realizou a 8ª série em uma classe matutina e, no ano seguinte, voltou a estudar no ensino noturno, concluindo o ensino médio neste turno. Dália indica que seu desestímulo pelos estudos se acentuou nestes anos e, por isso, não imaginou realizar qualquer curso superior após concluir a educação básica, em 2003.

Assim sendo, ingressou na graduação em Pedagogia apenas em 2011. Dália afirma que apesar, das dificuldades (“leituras muito puxadas pra quem tava há tanto tempo sem estudar”), levou o curso “a sério, mesmo” e “fazendo tudo direitinho”. Quanto às motivações que levaram Dália à Pedagogia, estas se restringem aos desejos de uma de suas irmãs, como ela mesma relata:

Ela (irmã) que tem essa preocupação de estar inscrevendo a gente. Um dia, ela disse: “ah, te inscrevi num curso pra você fazer lá, lá na universidade”. Aí eu falei: “O que é que foi? Qual?”. Ela disse: “Pedagogia”. E eu nem sabia o que é que era, direito assim, né? Aí, como ela foi e me inscreveu, eu fiz e passei. Mas não foi nem uma coisa que eu queria... Foi sem informação, foi sem nada. (Dália)

Ao ingressar no curso de Pedagogia, Dália não tinha intenção de exercer a profissão, desejando apenas conquistar o diploma como uma forma de satisfação pessoal. Entretanto, como as leituras, os trabalhos e os muitos estudos propostos pela graduação acabaram por lhe proporcionar grandes aprendizagens, ela se interessou gradativamente pelo exercício profissional. Assim, apesar de não ter se envolvido diretamente em ações de pesquisa e extensão universitárias ou, ainda, não ter atuado como professora auxiliar durante a graduação, Dália realizou todos os estágios obrigatórios e procurou aprimorar seus conhecimentos durante o curso.

Em 2014, às vésperas de sua formatura, ela foi convocada no concurso para professor do quadro efetivo da rede estadual de educação. Em princípio, assumiu uma classe de 1º ano do ensino fundamental, sendo esta turma o seu “primeiro tudo”. Entretanto, diante das dificuldades vivenciadas nos dois meses que se seguiram no início das suas atividades, Dália foi transferida, dentro da mesma

escola, para lecionar em uma classe de 2º ano do ensino fundamental, classe em que permanece trabalhando até hoje.

Desde 2014, com o término da graduação, ela não ingressou em outros cursos de especialização ou mestrado, mas afirma ter “muita vontade de fazer uma pós ou, quem sabe, um mestrado”. Dália prossegue na mesma escola em que iniciou como professora regente e aparenta desejar muito as melhorias em seu trabalho docente e já colhe frutos do seu bom desempenho no 2º ano do ensino fundamental. Ela atribui a responsabilidade por tais conquistas (já consolidadas e as que ainda virão) à sua postura profissional e ao apoio prestado pela instituição em que trabalha, acreditando que “todo mundo tem que trabalhar junto pra dar certo”.

5.2 Índícios revelados pela trajetória de formação e das primeiras experiências profissionais dos professores iniciantes pesquisados

Os estudos de Gatti et al. (2009) e Gatti (2010), sobre a atratividade da carreira docente e formação de professores no Brasil, auxiliam na compreensão dos dados oferecidos pelos relatos iniciais dos sujeitos que concederam a entrevista.

De acordo com a autora, a escolaridade dos pais dos estudantes da licenciatura indica que a maioria dos acadêmicos provém de famílias pouco escolarizadas, sendo que “pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos” (GATTI, 2010, p. 1364). Gatti ressalta que este dado pode ser indicativo da bagagem cultural anterior, mais frágil quando comparada à concebida pelos estudantes de outras licenciaturas e, ainda, um indicativo de ascensão social do grupo que compõe os futuros pedagogos, uma vez que a grande maioria dos pais dos acadêmicos de Pedagogia não alcançaram a educação superior. Este dado assemelha-se aos dados apresentados nesta pesquisa, uma vez que, dentre os entrevistados, nenhum deles possui pai ou mãe graduados.

Outro dado apresentado por Gatti, o qual dialoga diretamente com o presente estudo, é o fato de que a maioria dos estudantes da licenciatura estudou em escolas públicas. Na pesquisa em tela, apenas Rosa estudou na iniciativa privada nos anos iniciais do ensino fundamental, mas todos os entrevistados concluíram os anos finais e o ensino médio na rede pública. Esse quadro pode

pressupor fragilidades na escolarização anterior daqueles que um dia escolarizarão outrem, algo marcadamente relatado por Alfazema e Dália, por exemplo.

Em relação ao estudo sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, Gatti et al. (2009) entrevistaram 1.501 estudantes egressos do ensino médio. Nesta pesquisa, os jovens demonstraram ver a docência como uma atividade nobre, gratificante e importante à sociedade; entretanto, apenas 2% declararam ter a Pedagogia ou algum tipo de licenciatura como primeira opção para o ingresso na educação superior. Um número menor de ingressantes implica em menos requisitos para tal ingresso. Há, por exemplo, uma menor exigência por resultados elevados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) quando o candidato pleiteia uma vaga na licenciatura. Essa indicação sugere, também, que vários estudantes ingressam na licenciatura não por a desejarem, mas por serem estas graduações pouco visadas que permitem, mais facilmente, o ingresso em uma IES. “É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores” (GATTI, 2010, p. 1365).

Outra característica, comum e marcante entre os entrevistados que atribuíram as razões para o ingresso na Pedagogia, é a influência das instâncias socializadoras, – especialmente a familiar – preponderantes para a escolha do curso de Pedagogia. Esta é uma indicação frequente em recentes trabalhos sobre o assunto (SARAIVA e FERENC, 2010; CASTRO e FERNANDES, 2011; LOBO DA COSTA e POLONI, 2012).

O estudo desenvolvido por Saraiva e Ferenc (2010), sobre a análise das representações sociais de discentes diante da escolha profissional do curso de Pedagogia, indica a motivação familiar como uma das principais influências para a opção pelo curso. No desenvolvimento deste trabalho, as autoras citam Bourdieu (1960) para corroborar as questões apresentadas.

De acordo com Bourdieu (1960), o indivíduo, no decorrer de sua trajetória de vida e dependendo de suas condições socioeconômicas, acumula um capital cultural por meio do ambiente em que vive, das pessoas com quem se relaciona, das práticas sociais que realiza, dentre outras experiências. Este capital passa a ser incorporado pelo indivíduo como herança cultural e social, transmitida a ele por sua família, ao longo de sua trajetória de vida. É instituído, assim, um conjunto de disposições, um *habitus*, que passaria a conduzi-lo ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. Tais disposições incorporadas, no entanto, não seriam normas rígidas e inflexíveis, apenas princípios de orientação que poderiam ser moldadas e adaptadas de acordo como o meio atual do indivíduo (SARAIVA e FERENC, 2010, p. 10).

Além disso, a motivação familiar influencia, também, nas visões que os sujeitos de pesquisa consolidaram, durante o curso, no ideário de um ótimo professor, apontando figuras familiares, bem sucedidas na docência, como referência para se tornarem professores igualmente bem sucedidos. Neste caso, é fundamental ressaltar que os entrevistados, apesar de relatarem frustrações no início do processo de socialização profissional, enquanto ainda eram graduandos, estabeleceram boas relações identitárias com o magistério, tendo como imagem professores inspiradores. Antecipa-se que, os depoimentos apresentados no item a seguir sugerirão, frequentemente, a boa qualidade da formação inicial (licenciatura em Pedagogia na Ufac), sendo esta observada por todos os sujeitos de pesquisa com indicações de “ótimo”, “minha base”, “só tenho a elogiar”. Entretanto, surgirão também as críticas feitas ao abismo existente entre as *teorias professadas*, pelos professores universitários, e pelas *teorias praticadas*, exercidas pelos professores da educação básica egressos da universidade (NUNES, 2001).

Tais fontes de inspiração são também lembradas ao serem mencionadas, pelos investigados, os professores da educação básica com os quais conviveram durante os estágios (obrigatórios ou não). Logo, destaca-se a importância da parceria entre a universidade e a escola para a formação docente, a fim de que essas ações possam ser experimentadas pelos futuros professores em situações que aliem teoria e prática (LOBO DA COSTA e POLONI, 2012).

Dessa forma, a consolidação dos saberes provenientes da formação para o magistério, dialogarão com o contexto real da escola, ao se estabelecerem pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores (TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002). Nesse âmbito, faz-se importante ressaltar, também, que, exceto pelo relato de Dália, os demais sujeitos tinham vivências importantes – enquanto estagiários e professores auxiliares – antes de ingressar na regência. Sugere-se que, para estes sujeitos, “a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não se dão em um terreno neutro” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 224).

Em um contraponto importante, é fundamental destacar o trabalho de Carlos Marcelo (1998) e sua menção aos acadêmicos que são também estagiários. Ao apresentar as bases do estudo de Calderhead (1991), o autor indica que os

estudantes estagiários mantêm um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tenham tido experiências com crianças em classe; entretanto, isso não significa que os conhecimentos advindos dos estágios sejam os mais adequados para o ensino, já que os estudantes estagiários podem possuir concepções errôneas, o que os pode levar a desenvolver a chamada “ética do prático” (DOYLE e PONDER, 1977), desconsiderando a factual necessidade dos estudos de base teórica. É nesse ponto que também se arrisca a conceber a prática isenta de base teórica sólida, nos pressupostos da chamada “simetria invertida”, corroborada pela Resolução CNE/CP 01 e discutida nos trabalhos de Ferreira (2011a) – a qual será apresentada em mais detalhes nas análises dos relatos a seguir.

Outro ponto de destaque, unânime entre os sujeitos de pesquisa, é o fato de nenhum deles permanecer na sala de aula em que debutou e apenas Dália continua na mesma escola em que atuou na primeira regência. Os motivos que levaram à mudança/abandono dos locais de exercício são atribuídos às mais diversas razões – as quais serão apresentadas mais a frente.

Mediante esse quadro, serão apresentados mais aspectos, legitimados pelos relatos das entrevistas, que auxiliarão no prosseguimento da análise dos saberes docentes dos professores em início de carreira, considerando as influências do contexto da realidade institucional e social da escola.

5.3 Os saberes docentes dos professores iniciantes no contexto institucional e social da escola

Nesta seção, apresentam-se os dados coletados na segunda etapa de pesquisa: as entrevistas. A análise se baseará nos aspectos levantados pelas chamadas “questões centrais” propostas pelo roteiro de entrevista.

Para tanto, este item foi dividido em outros cinco subitens. O primeiro deles aborda a questão da mobilização e/ou articulação dos saberes docentes tidos como mais importantes pelos professores iniciantes, bem como apresenta as visões concebidas por estes profissionais diante dos saberes da formação inicial na inserção destes na realidade da sala de aula. Já o segundo subitem, indica aspectos determinantes da rotina escolar no contexto da socialização profissional. O terceiro

subitem exhibe as principais experiências de descoberta e sobrevivência relatadas pelos entrevistados. O quarto subitem aborda as questões que se referem aos saberes docentes que não foram (ou não puderam ser) consolidados durante a formação para o magistério, sendo estes produzidos no contexto prático do exercício profissional. Por fim, o último subitem apresenta as perspectivas dos docentes diante do futuro profissional.

Com o intuito de possibilitar o entendimento deste contexto, faz-se necessário ressaltar que a visão dos entrevistados foi o ponto de partida e de orientação de toda a apresentação dos dados a seguir. Portanto, é na/pela voz dos sujeitos de pesquisa que a análise se estabelece (OLIVEIRA, 2010).

5.3.1 Os professores iniciantes: dos saberes acadêmicos aos saberes da experiência nos primeiros anos da docência

Ao serem motivados a indicar os detalhes sobre as suas primeiras classes como professores regentes, alguns sujeitos de pesquisa – especialmente aqueles que já haviam consolidado experiências diversas em escolas distintas – mostram-se desejosos pela delimitação de quais relatos deveriam apresentar, especialmente em relação a qual escola/classe deveria ser mencionada, como pode ser visto no seguinte relato de Margarida.

Sobre qual escola você esta falando? Assim... Sobre qual escola você quer que eu fale? Da fundação? Da escola do estado? [...] Eu posso escolher o que eu achei de mais... De mais importante em cada uma delas? Assim... Melhor. Não precisa depender tanto só de uma escola, né? Porque com cada foi diferente, tem uma coisa diferente... [...] Eu vou te falando então e você vai vendo o que você quer. Vamos lá! (Margarida)

Entretanto, pelo propósito da entrevista semiestruturada (que possibilita, a partir das indicações dos entrevistados, a proposição de novas questões não previstas inicialmente) e pela ideia de que todos os sujeitos eram considerados professores iniciantes (lecionando há menos de três anos), os entrevistados tiveram autonomia em relatar as vivências julgadas por eles como mais marcantes em todas as classes e/ou escolas em que lecionaram no início da regência.

Nesse contexto, duas entrevistadas, Rosa e Dália, relatam aspectos semelhantes na caracterização das classes em que iniciaram suas experiências.

Ambas iniciaram sua experiência como regentes de classe em turmas do 1º ano do ensino fundamental, em escolas da rede estadual. Outra característica coincidente é que, mesmo conscientes da inexperiência profissional por elas carregada, ambas tiveram, como primeiras classes, turmas muito desafiadoras.

Aí eu peguei a turminha assim, porque era uma turma maior, tinha uns 32 alunos nessa turma. Então, dividiram essa turma, aí a professora que já era antiga na escola, ficou com os alunos mais avançados, e eu peguei os alunos que estavam precisando de apoio. Assim... eu fiquei com 17 alunos. Dos 17 alunos que eu tinha, nenhum era alfabético; então assim, a maioria era pré-silábico. (Rosa)

Me jogaram, me colocaram lá, naquela escola, né? [...] Cheguei lá, me colocaram dar aula na turma do primeiro aninho, é alfabetização, né? E eu, no primeiro ano, não tinha nenhuma experiência. E tinha uns 30, 32 ou 35 alunos... E só eu. E já tinha passado três professoras lá, só no início do ano. [...] Os alunos eram muito... Era tudo muito difícil, muito mesmo. Não sabiam nada! [...] Mas aí... Até que a diretora pegou, me trocou... Acho que eu fiquei uns dois meses, no máximo. [...] Eu já estava... eu estava pra desistir da profissão. Sinceramente, passou pela minha cabeça de desistir do concurso, eu disse: "Isso aqui não é pra mim, não". (Dália)

Esses relatos trazem claramente a noção de que, apesar de inexperientes, muitos ingressam como regentes em turmas mais desafiadoras (NÓVOA, 1991), sendo que o ideal seria exatamente o contrário: a escola deveria se preparar para receber o novo professor e o amparar em suas primeiras experiências.

Em um sentido semelhante, mas em uma situação diversa das demais entrevistadas que lecionaram inicialmente na rede pública, tem-se a experiência de Lírio. Seus relatos mostram o quão desafiadora é a primeira sala de aula em uma classe multisseriada. No caso deste sujeito, o desafio também se estabeleceu devido à falta de infraestrutura da comunidade, da escola e, especialmente, da sala de aula. Em princípio, a classe onde Lírio lecionou não contava com mobiliário adequado, possuía pouquíssimo material didático e seus alunos tinham idades distintas, de níveis de aprendizado muito diferentes.

Na questão das disciplinas em si, havia muita carência de material. O material a gente conseguiu a maior parte com a Secretaria de Educação, graças à minha ida lá, pra lá. Porque como eu estava tendo suporte da Secretaria, eles começaram a avaliar o que é que estava pendente. Aí trouxeram, né, aproveitaram a situação, que eu saí com um caminhão carregado de cadeiras e mesas escolares também, porque lá não tinha. Antes, era madeira serrada, colocada uma mais alta assim, outra mais baixa... É, difícil... esse mobiliário eu trouxe, trouxe merenda também, né? E foi daí que a gente foi se adequando à situação. [...] Dos alunos, tinha uns

20, mas nem todos iam. A faixa etária, a maior parte era entre 11 e 18, 20 anos, ela [merendeira da escola] era a mais velha da turma. [...] Todo o percurso de vida escolar deles é complicado, né? É dificultoso, e muitos deles não desenvolveram, tem muita dificuldade... (Lírio)

Pelos relatos de Lírio e pelos trabalhos que discutem as vivências das escolas e classes multisseriadas, reconhece-se que, em turmas como estas, o frequente apontamento sobre as péssimas condições estruturais de algumas escolas públicas se acentua, acrescentado às condições precárias de trabalho dos professores do campo, coerentes com as próprias condições precárias da produção da vida no campo brasileiro (JANATA e ANHAIA, 2015). Lírio também relata suas angústias nos primeiros dias em que chegou à comunidade rural, em uma nova realidade, tão distinta das situações frequentes do meio urbano – local que ele esperava trabalhar quando formado, como a maioria dos egressos dos cursos de formação de professores (TERUYA et al, 2013).

Eu não conhecia ninguém de lá, da comunidade, não conhecia ninguém. Eu não sabia onde eu ia ficar. Fui de bagagem e tudo, pronto para ficar lá o tempo que fosse. A princípio, ficaria na escola, só que a escola era a igreja, né? Com a escola em construção, ia ter o alojamento do professor, entendeu, mas quando eu saí de lá, ainda estava em construção a escola. [...] Entendeu? Então, eles me abrigaram lá, eles me abrigaram. Aí quando eu vinha, eu preparava uma feirinha, alguma coisa pra levar, pra ajudar no mantimento lá. Na casa da minha aluna, a merendeira da escola, que era onde eu fiquei enquanto fiquei lá. (Lírio)

Por fim, destacam-se os relatos de Margarida e Alfazema, que descrevem suas primeiras experiências na regência em classes de escolas privadas. Nestes casos, os depoimentos não fazem menção às questões que envolvem dificuldades estruturais ou ao desafio apresentado à heterogeneidade das classes. Sugere-se, desta forma, que o ingresso em classes da rede pública estadual oferece, ao professor iniciante, vivências diferentes daquelas ofertadas ao principiante que ingressa em classes da rede privada, devido às próprias peculiaridades dessas redes (PORTELLA e LELIS, 2014).

Eu fui pra uma escola particular, por necessidade mesmo, eu ainda nem havia terminado, eu estava terminando, eu acho que eu estava no sétimo ou oitavo período, no finalzinho do curso. E lá, nessa escola particular, como eu já tinha experiência como auxiliar na fundação, eles não... não era uma exigência que a pessoa estivesse formada, e eu acabei dando aula lá um ano para uma turma de segundo ano [...] Ai, era uma turminha pequena, que era uma escola particular não muito visada. Eu acho que eu tinha em

torno de 10, 12 alunos, eu acho [...] Foi a minha primeira experiência assim, com minha turma, foi lá, nessa escolinha particular. [...] Com a turma, com os alunos, foi tudo tranquilo, eram tranquilos. Assim, questão de desafios com a turma, não, acho que não. (Margarida)

Então, eu fui pro [nome do colégio privado], assumi uma turma lá que já tinha começado junto, estava pertinho do primeiro bimestre, de fazer o primeiro bimestre. Eu fiquei com essa turma e, no final do ano, o meu contrato foi renovado pra 2015. Fiquei com o 5º ano em 2014 e 2015. [...] O impacto foi assim... Que quando eu comecei no [nome do colégio privado], tu chegava, tu dava a tua aula, e tu terminava, tu ia embora. Quando eu conversei com a coordenadora, ela me disse: “Não, aqui você não é tia, aqui você é professora” A postura da coordenadora da escola, da época, era o quê? “Aqui quem tem vez é o professor, não é o aluno”. [...] Em 2014, eram uns 26 alunos. E assim, eles eram muito agitados, muito agitados, assim. Eram super inteligentes! Mas... já estavam naquela fase de começar a namorar, sabe? (Alfazema)

Reforça-se que, ao se comparar os relatos dos sujeitos que iniciaram o exercício do magistério na rede pública e aqueles que debutaram na rede privada, a distinção entre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é marcante, sendo mais ressaltadas as dificuldades apresentadas pelos alunos das escolas públicas. Entretanto, todos os sujeitos sugerem, a partir de seus relatos, que as exigências iniciais para desempenhar a docência se concentram na prática do ofício na sala de aula – sendo esta ainda sem fontes de aquisição consolidadas (TARDIF e RAYMOND, 2000), uma vez que os sujeitos de pesquisa eram inexperientes na regência. Ou seja: os iniciantes precisam mobilizar saberes provenientes do próprio exercício do magistério para lidar com as primeiras questões que se impõem no cotidiano docente, sendo estes os saberes mais demandados (e os mais carentes) no início da profissão.

Os sujeitos também foram estimulados a apontar conhecimentos e saberes docentes considerados como mais importantes à prática pedagógica, por eles exercida, no início da carreira docente. Ao fazerem tais apontamentos, os entrevistados foram também motivados a oferecer exemplos de situações que demonstrassem a articulação de tais conhecimentos e saberes com atividades concretas da docência e corriqueiras na sala de aula.

É interessante observar que os sujeitos foram unânimes em destacar que suas práticas pedagógicas são permeadas pelos conhecimentos de alfabetização e letramento (MACENA e PEREIRA, 2015). É interessante observar que tal menção aparece independentemente do ano de escolaridade para o qual os sujeitos lecionaram – ressaltando que Alfazema lecionou para alunos do 5º ano e Lírio

lecionou em uma classe multisseriada de anos finais do ensino fundamental. Observa-se que, os relatos mencionados a seguir também mantiveram o anonimato da docente que lecionou esta disciplina aos sujeitos de pesquisa, sendo que a mesma é referenciada como “Professora Flor”.

Você vê de longe a Professora Flor, que é a alfabetização e letramento, da faculdade. Você fica tentando lembrar cada palavra do que ela falava, de como ela dizia o que era pra ser feito, e assim, a forma que ela ensinava a alfabetização e letramento de uma forma que não fosse aquela coisa da cartilha, que é uma coisa muito boa, né? Que era o que eu mais utilizava na sala. (Alfazema)

Eu acho que o conhecimento necessário pra lá foi a questão da disciplina de alfabetização e letramento, da Professora Flor; ela sempre passava vídeos de como alfabetizar, né, passava textos, apostilas, e isso contribuiu muito. (Lírio)

Os relatos de Rosa e Margarida, que debutaram na docência ao lecionar em classes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, respectivamente, trazem exemplos vivenciais de como esses saberes eram exercidos no cotidiano docente. É interessante perceber que, nos depoimentos, Rosa e Margarida dão exemplos diferentes da inserção dos conhecimentos sobre alfabetização e letramento nos saberes exercidos em sala de aula (MACENA e PEREIRA, 2015). Enquanto Rosa demonstra um trabalho similar à leitura de parlendas, Margarida indica práticas relacionadas às “pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro” (SOARES, 2004, p. 10).

No primeiro ano que eu lecionei, como eu trabalhei com alfabetização, então... assim, eu precisei foi realmente de saber coisas pra trabalhar alfabetização e letramento, né? Sobre como a gente passa um texto, como a gente deve expor o texto pras crianças? Eu procurei trabalhar com esses textos, para apresentar o texto e trabalhar com aquele texto a semana todinha, e ir cantando junto, todo dia, com eles com a régua e ir parando: “Onde que está a palavra tal?”. Isso até... até eles saberem identificar as palavras do texto, né?. (Rosa)

Foi a questão mesmo da alfabetização e letramento, aquela disciplina que a... A gente trabalha que vê as hipóteses, sabe? Foi assim, extremamente importante, embora muita coisa que a gente acaba, que quando a gente está fazendo o curso: “Ah, a gente nem vai utilizar isso na prática”, mas, querendo ou não, tudo tem uma ligação. Eu sempre precisei da hipótese de escrita, aquela que a gente dá... aplica pro aluno, pra ver se o aluno está silábico, alfabético, sabe? Eu sempre trabalhei com isso. [...] Em turma de alfabetização, não tem como você não utilizar alfabetização e letramento, porque você precisa saber o nível que os meninos estão pra você começar a partir daí. Turma de primeiro, segundo e terceiro ano, que é o ciclo da

alfabetização, é indispensável você saber. [...] A Professora Flor que sempre fala: “O meu maior gosto é que eu sei que as meninas nunca vão esquecer de mim”; realmente, porque a disciplina que ela dá é alfabetização e letramento. (Margarida)

Os relatos acima apresentados corroboram a ideia apresentada pela tese de Lima (2007), ao indicar que os elementos constitutivos da identidade do professor polivalente é ser um alfabetizador. Esta mesma autora pressupõe que a alfabetização é fundamental para a realização das demais etapas, o que atribui ainda mais relevância ao trabalho a ser consolidado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acrescida à ênfase dada aos saberes relacionados à alfabetização e letramento, adicionam-se os depoimentos que oferecem ênfase aos demais saberes relacionados ao ensino de outros conteúdos.

Quando a gente chega na sala de aula, a gente vê o quanto a gente precisa, né? [...] Precisa muito das disciplinas de ensino de Ciências, ensino de Matemática. E é mesmo o que a gente... o que utilizamos na... utilizamos na sala de aula. (Rosa)

A questão da Matemática, o ensino de Matemática, o ensino de Ciências, isso me contribuiu, porque eu trabalhei com uma atividade de Ciências com eles que foi além das minhas expectativas; embora eles tivessem as dificuldades que eu tinha percebido. Mas, foi bom, eles já tipo se libertaram um pouco daquele nervosismo e tal, eles fizeram cartazes deles, coisas que eles nunca tinham feito, né? Fizeram com as coisas que eles já sabiam. Com relação a cartaz, eu tenho até imagens de alguns, né, que a gente fez. [...] Eu acho que a disciplina de alfabetização e letramento, e os ensinamentos de... Acho que me possibilitaram, sim, pra que eu conseguisse chegar a essas questões, né? (Lírio)

Os relatos anteriores trazem uma perspectiva importante para a interpretação do lugar que o domínio do conteúdo, a ser ensinado, ocupa na prática dos docentes iniciantes. Marcelo (1998), indica a importância em se oferecer ênfase ao chamado conhecimento didático do conteúdo, considerando não apenas as visões que ele oferece para a compreensão do processo de aprender a ensinar, como também incide sobre a formação dos professores, período em que “esse conhecimento se converte em critério apropriado para avaliar a qualidade das experiências oferecidas aos professores em formação para adquirir o referido conhecimento” (p. 54).

Sobre a relevância do conhecimento sobre os conteúdos específicos, a

serem ensinados pelo professor aos seus alunos, Nono e Misukami (2006, p. 388) também acrescentam indicações importantes sobre a essencialidade do domínio do conteúdo.

O conhecimento do conteúdo específico ocupa um lugar central na base de conhecimento para o ensino, influenciando tanto o que os professores ensinam como a forma como ensinam (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989). Durante o planejamento e o decorrer das aulas, o conhecimento que o professor possui do conteúdo específico é enriquecido por outros tipos de conhecimento dos alunos, do currículo, do contexto (WILSON, SHULMAN e RICHERT, 1987). Entretanto, a capacidade dos professores para propor questões, selecionar atividades, avaliar o entendimento dos alunos e tomar decisões sobre como ensinar depende de como entendem os conteúdos que ensinam (MCDIARMID, BALL e ANDERSON, 1989).

Indicações complementares, apresentadas pelos sujeitos de pesquisa, levam ao apontamento das disciplinas relacionadas aos Fundamentos da Educação como importantes à prática do professor iniciante. Esse apontamento surge quando os entrevistados foram motivados a expressar a relação estabelecida entre o que foi aprendido, em termos de conhecimentos acadêmicos do curso de Pedagogia, e a realidade da sala de aula, enquanto professores iniciantes. É interessante observar que alguns entrevistados tendem a associar a expressão “conhecimentos acadêmicos” aos conhecimentos relacionados às disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia (ou seja: aos referidos estudos apresentados pela área de Fundamentos da Educação), como no depoimento apresentado por Margarida.

Bem, pensando assim em conhecimento acadêmico mesmo... Eu penso, na... Na disciplina lá de Psicologia da Educação, que a gente vive com uma diversidade de alunos, a família, os pais, às vezes não aceitam, e um pouquinho que a gente sabe já serve pra gente identificar algumas coisas, pra ir alertando. Então, eu acho que questão de sala de aula, as disciplinas já ensinam, as disciplinas práticas, elas são mais utilizadas, elas são superimportantes, mas as outras que não são tão práticas, as disciplinas mais teóricas mesmo, digamos assim, elas não deixam de ser importantes pra nossa reflexão, pra nossa prática como professor. (Margarida)

Em relação às questões sociais, já citadas por Margarida, acrescenta-se, também, o depoimento de Rosa. É importante ressaltar que os relatos destas duas entrevistadas pressupõem que o entendimento das disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação privilegia a compreensão da situação e da função social da escola, o que sugere um grande equívoco em proceder à “secundarização do

conhecimento teórico do campo epistemológico da educação e sua mediação pedagógica” (FREITAS, 2007, p. 1211), proposta que tem sido corrente nos debates mais recentes para a formação de professores.

É claro que quando eu cheguei na sala de aula, a gente pensa assim: “Ah, o que a gente vai fazer com essas disciplinas, de Filosofia, de Sociologia? Não vai nem precisar disso”. Então, assim, quando a gente chega na sala de aula, a gente vê o quanto a gente precisa, né? O quanto assim, todas as disciplinas, elas realmente estão ali pra formar um conjunto pra que você tenha condições de atuar em sala de aula. [...] Então assim, os conhecimentos dos fundamentos sociológicos, da Sociologia, né, da questão da Psicologia, de entender que aquela criança, naquele momento, a aprendizagem dela ia ficar difícil, entendeu, porque tinha uma que estava com aquela cena marcada na cabeça dela, do pai brigando com a mãe, puxando a faca, do pai sendo preso, da polícia entrando na casa, levando ele, né? Então assim, se eu não tivesse tido essas disciplinas pra que eu entendesse que isso interfere na ação de ensino, de aprendizagem deles, então, teria sido muito difícil, porque eu ia pensar que não tem nada a ver, ele está na mesma condição de igualdade que os outros, e não estava naquele momento, né? (Rosa)

Tanto Rosa quanto Margarida sugerem a importância (e a necessidade) dos estudos sobre os fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos. Essa visão, opõe-se à simples aceitação acrítica de “uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências” (FREITAS, 2007, p. 1211).

Contrapondo-se a esta visão, Lírio indica que alguns dos saberes da formação inicial para o magistério, oriundos dos estudos universitários, não serão aliados à prática docente, já que não podem ser articulados às experiências particulares que ele consolidou enquanto docente. Neste caso, faz-se importante considerar, também, que a socialização profissional do iniciante, em seu processo de aprender a ensinar, depende muito do contexto no qual ele leciona (MARCELO, 1998; NONO e MIZUKAMI, 2006).

Muito do que tem na bagagem teórica do curso, a gente nunca faz uso, nesse contexto, nessa experiência. É um choque de realidade muito grande. Aquilo que a gente pinta na nossa mente, “Ah, vai ser assim. Eu vou fazer igual a professora da Ufac falou”, nunca é assim, né? Porque o que a gente aprende é aquilo que dá pra usar no contexto de uma sala de aula boa, com alunos e tal. Mas, quando a gente vai pra uma sala igual lá, com a bagagem teórica que a gente tem, a gente não consegue encaixar a bagagem teórica que a gente tem com a que o aluno tem, nem com a que ele vai receber. É muita carência. Pergunto pra ti: tu acha que dá para encaixar assim? Não dá... Se fosse aqui [meio urbano] até que daria, mas lá não dá. (Lírio)

O depoimento de Lírio salienta, também, que, apesar de sua formação inicial ser apontada por ele como adequada, ainda existe um abismo entre as *teorias professadas* pelos professores universitários e as *teorias praticadas*, exercidas pelos professores da educação básica egressos da universidade (NUNES, 2001).

Entretanto, é fundamental ressaltar que Lírio teve sua primeira experiência docente no meio rural, em uma escola/classe multisseriada. Como ele mesmo coloca, em condições ainda maiores de carência quando comparadas às escolas do meio urbano e de ensino seriado, condições essas que pressupõem a conhecida imagem em torno destas escolas/classes, historicamente consideradas como de segunda categoria (CARDOSO e JACOMELI, 2009). Entretanto, esta é uma realidade que não deve ser desprezada, porque ainda é constante, especialmente no estado do Acre (TERUYA et al., 2013). É preciso conceber a formação de professores iniciantes acreanos que viverão esta realidade – e sofrerão o “choque de realidade” pronunciado por Lírio.

É sobre as questões que envolvem a rotina escolar do professor, bem como suas repercussões nas vivências dos professores iniciantes, que o próximo item versará em maior profundidade.

5.3.2 Os professores iniciantes e os aspectos determinantes da rotina escolar no contexto da socialização profissional

Os sujeitos foram estimulados a recordar os primeiros momentos na escola em que iniciaram a docência como professores regentes e, assim, descrever lembranças fundamentais para caracterizar o papel dos saberes docentes nestas vivências iniciais.

Neste ponto, é interessante ressaltar como duas entrevistadas, Dália e Rosa, recordam-se do desinteresse e das imposições da gestão nos primeiros momentos que ingressaram na escola – aceitas por elas sem quaisquer discussões. É perceptível que os professores iniciantes sentem-se essencialmente distantes das esferas de poder da escola e, com isso, não se sentem autorizados a verbalizar suas opiniões, aceitando as ações da gestão sem questionamentos (KNOBLAUCH, 2008). O depoimento de Dália retrata bem esta realidade.

A diretora só, só ela que me recebeu. Ela me pegou, foi lá, me mostrou a

sala que eu ia ficar, falou o horário, mas... foi só isso mesmo. Ela falou assim: “Segunda-feira, você vem trabalhar, você começa”, aí... sinceramente, eu era muito verde, não sabia de nada, meu Deus do céu!, Se for lembrar assim, eu não sabia. Não tinha material também. [...] Eu acho que bem recebida seria se ela dissesse: “Olhe, essa aqui é a rotina, os meninos estão estudando isso, tem livro aqui, você pegue, pesquise isso, isso e isso, está aqui o material”, mas não, não foi nada disso. (Dália)

Em diálogo com o apontamento apresentado por Dália, que indica como uma escola deve receber bem uma docente, Rosa fez indicações de como uma instituição é capaz de acolher, de maneira tranquila, uma professora iniciante. O relato de Rosa, apresentado a seguir, reflete a sua própria recepção na primeira escola em que atuou como regente de classe. Neste depoimento, Rosa apresenta um “rito de passagem” feliz, apesar dos conflitos que permearam sua saída da posição de estudante para o reconhecimento de sua condição profissional (EDDY, 1971 *apud* TARDIF, 2002), o que principiou bem durante sua formatura.

Na primeira escola, eu fui recebida muito bem, muito bem mesmo assim; e eu estava ainda me formando, começando tudo... Então assim, eu entrei na semana de atividades de comemorações, entendeu? Era aula da saudade, a minha colação de grau, a minha festa, tudo lindo... Então, entrei nessa semana, e aí... assim, a gestora, ela foi superbacana comigo, entendeu, me ajudou a ajustar os meus horários pra que eu pudesse estar participando das comemorações, da formatura mesmo, entendeu? Recebi todo o apoio dela, da coordenadora, em relação à turma... E ia ser a minha primeira turma... [...] Foi muito legal assim, foi uma equipe assim, nota 10; de vez em quando, eu vou lá matar a saudade do pessoal porque foi muito bom! (Rosa)

É significativo observar o entusiasmo inicial e a satisfação de Rosa ao receber sua primeira turma, vivendo seus primeiros momentos de descoberta como docente (HUBERMAN, 1992), ao ser recebida na primeira escola em que lecionou. Entretanto, não é essa a mesma reação por ela apresentada ao descrever suas vivências na segunda escola em que leciona. O relato a seguir explicita um dos momentos em que Rosa questionou sua visão idealista diante da profissão (VEENMAN, 1984).

Faz-se importante ressaltar também que, na primeira escola em que trabalhou, Rosa atuou como professora temporária; já na segunda escola, Rosa assumiu a condição de docente efetiva. Apesar de atuar como professora temporária, Rosa sentiu-se muito mais partícipe das questões escolares na condição de professora temporária na primeira escola em que lecionou, por quatro meses,

apesar do desafio de receber uma turma com alunos que aparentavam ter dificuldades de aprendizagem. Na segunda escola, em que atuou como professora efetiva, também por quatro meses, a recepção (ou a ausência desta) é transmitida como um sinal de decepção no relato de Rosa.

Já na segunda escola não foi muito bom, porque eu entrei no lugar de uma professora que eles gostavam muito, que era provisória, infelizmente, então assim, tiraram ela pra colocar uma efetiva, então... Eu fui recebida assim... colocaram uma barreira, né? [...] Então, no primeiro dia que eu cheguei, já pra dar aula, a diretora ainda não estava na escola, né, então, eu cheguei, já tinha dado o horário, os alunos estavam dentro de sala, eu cheguei, entrei pra sala de aula, e aí eu estava lá já me apresentando pros alunos, explicando a situação, e a coordenadora chegou, bateu na porta! Aí... aí perguntou quem eu era e tal, aí eu falei que eu tinha me apresentado na sexta-feira, tinha conversado com a diretora, e que eu era a nova professora, e como eu cheguei, perguntei, não tinha ninguém, entrei pra sala e fui dar a minha aula. Aí ela ficou meio assim, né, e tal. (Rosa)

As distintas caracterizações feitas por Rosa, quanto ao ingresso nas duas escolas em que lecionou, se relacionam à forma como o núcleo gestor recebeu a professora iniciante. Dessa forma, como bem coloca Mizukami et al. (2002), percebe-se como é importante que o professor se sinta parte da escola em que trabalha, recebendo apoio e assessoria da direção da instituição em que leciona.

Com vivências nas escolas privadas, Margarida e Alfazema também destacaram o papel das diretoras de suas escolas ao recebê-las para os primeiros dias de trabalho. Margarida afirmou: “a diretora da escola pegou meu currículo e decidiu que tava bom, que dava, que eu dava conta de trabalhar lá”. Já Alfazema indicou que mesmo sendo “muito delicada e ponderada, era ela [a diretora] quem resolvia quem ficaria e onde ficaria” e, ainda, complementa: “no início, quando ela dizia ‘vamos conversar?’ eu ficava assustada!”. É importante ressaltar que, como bem coloca Knoblauch (2008), no início da socialização profissional, o jovem professor já é capaz de ter a figura dos gestores escolares como superiores e fazer “o reconhecimento da hierarquia como algo legítimo” (p. 129).

Os estudos de Knoblauch também auxiliam na interpretação do papel da coordenação escolar, tanto no primeiro momento de ingresso na nova escola quanto no desenvolvimento das atividades docentes. De acordo com a autora, este momento de partilha é fundamental para o bom caminhar das atividades docentes.

No presente estudo, o momento de planejamento, com o auxílio da coordenação pedagógica, é visto de maneira distinta pelas entrevistadas, o que

pode ser explicado pelos diferentes profissionais e relações de convívio partilhadas pelos sujeitos de pesquisa não apenas com os profissionais da coordenação pedagógica, como também com os demais professores.

Rosa traz novamente um paralelo entre as duas escolas que lecionou, demonstrando experiências muito distintas de uma escola para outra. É fundamental ressaltar, também, que ela menciona, no depoimento a seguir, a importância de uma professora que muito a auxiliou no princípio da docência. Este dado é significativo, pois apenas Rosa menciona o apoio de uma colega de trabalho para a superação de suas dificuldades iniciais na docência, diferentemente dos demais entrevistados que não fazem qualquer indicação semelhante.

Então assim, às vezes eu acho que elas [coordenadora e diretora] até ficavam preocupadas, com medo de eu não conseguir, porque era minha primeira turma mesmo. Mas, elas estavam lá me auxiliando em tudo que eu precisava. A outra professora também, que era a professora inicial da turma maior de alfabetização. Aquela que ficou com a turma melhor, sabe? Ela foi muito bacana comigo porque tinha muita coisa que eu não sabia e ela me ajudou. Eu tenho contato até hoje com ela assim; me auxiliou muito, assim, me ajudava, nós planejavamos juntas, né? Porque todos os professores do primeiro ano, tanto do turno da manhã, como do turno da tarde, planejavam juntos com a coordenadora. [...] Agora... Assim, o planejamento também era mais complicado nessa segunda escola, porque era um planejamento que era feito pela coordenadora, entendeu, então assim, só chegava, estava feito, me entregava. E... é... não gosto muito disso, não; tipo assim, é bom porque fica 10 minutinhos lá, na sala, e vai embora, né. Em questão de tempo, de você ir pra casa mais rápido, mas ela não conhecia a realidade da minha sala, né, então, não sabia o que a minha sala precisava. Às vezes vinha um planejamento assim, repetido de coisas que eu já tinha realizado, e estava ali pra eu realizar, então, eram dois trabalhos, ela me dava, e eu modificava tudo porque não cabia aquilo que estava posto ali, né? Aí eu tinha que estudar, procurar e fazer algo que tinha mais a ver com os meus alunos, né? (Rosa)

Em diálogo com as vivências que Rosa trouxe da segunda escola em que lecionou, Dália também se queixou das fragilidades do planejamento, indicando-o como ausente nos primeiros meses em que começou a lecionar – mas acreditando que este seria absolutamente necessário.

Eu ia à tarde, só tinha um primeirinho à tarde, e a minha coordenadora do primeiro ia de manhã... era um primeiro ano à tarde, e o resto tudo era de manhã, os outros primeiros anos e os segundos anos. E aí a coordenadora só ia de manhã. À tarde era o terceiro ano e o quarto. Então, eu ficava sem coordenadora, e sem... ela não dava pra planejar comigo porque ela planejava outro horário, eu não sei porquê [...] Aí tinha uma rotina lá que ela deixava pra mim, mas eu não sabia o que é que era; E ela me dava só aquela rotina; não chegava atividade junto. Aliás, pra mim, nem nada

chegava. E eu tinha que me virar nos 30. Eu até brinco com as meninas que, na rotina, vem atividade pra ANA, que se chama ANA as crianças que não sabem ler, e os Alfas, os alfabéticos. Eu nem sabia nada, nem do que eram aquelas siglas. Aí eu pegava a rotina, aí alfabeto móvel, essas coisas... Era bem difícil aí sem, como a gente não tinha esse planejamento, na semana, e eles só cobravam, cobravam, cobravam. Aí tive que me virar nos 30 mesmo, tive que pedir ajuda pra colega, ir pra livro, ir pra internet, pra essas coisas... (Dália)

É significativo ressaltar que as entrevistadas tiveram expectativas semelhantes quanto à partilha dos saberes da experiência, oriundos da socialização profissional, considerando estes como fundamentais ao bom envolvimento e ao prosseguimento de suas atividades docentes. Carentes do auxílio de seus pares mais experientes e dos melindres da profissão, elas aparentam que procuraram compensar sua inexperiência com a busca de saberes oriundos dos possíveis materiais de trabalho, das “ferramentas” mais utilizáveis em seu trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2000, TARDIF, 2002). Com isso, elas demonstram certa tranquilidade para dar prosseguimento às atividades mais comuns em suas rotinas.

Nesse aspecto, é importante observar a relação entre os dados da entrevista, analisados nesta seção, e os dados obtidos na seção anterior, por meio da análise dos questionários. O quadro 3 (página 102) explicitou a distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa, de acordo com a importância que estes atribuem às fontes de saberes docentes mobilizados no cotidiano da docência. Neste caso, exceto pela Docente 1N (Alfazema), os demais sujeitos indicaram que os saberes da experiência são mais importantes que os saberes advindos das “ferramentas” necessárias ao ensino.

Entretanto, é possível sugerir, ainda, que a busca de mais instrumentos de trabalho acontece, também, para o fortalecimento dos saberes da experiência. Ou seja: os instrumentos de trabalho (tais como programas, livros didáticos, diretrizes, regras do estabelecimento entre outros) para a composição do planejamento são adaptados gradativamente pelo professor iniciante, que busca ferramentas diversificadas de trabalho enquanto consolida sua experiência (TARDIF e RAYMOND, 2000).

É significativo observar, também, que as entrevistadas que tiveram suas primeiras experiências na rede privada não fazem menção ao planejamento como um momento importante. Diante do relato de Margarida – e de suas vivências em uma escola privada e em uma instituição pública – sugere-se que o uso do material

didático orientado e de uso obrigatório (em apostila), muito comum na rede particular, faz com que esse momento do planejamento seja menos frequente que o programado para a rede pública.

Na escola particular, a gente tinha que seguir o material apostilado, ela [diretora – que era também coordenadora e proprietária da escola] não planejava com a gente, não. Mas... os planejamentos, da escola do Estado. Lá, nós planejávamos até demais, a gente até reclamava que era planejamento demais. A gente tinha o planejamento individual, individual assim, que era a coordenadora pedagógica. Tinha com os outros dois professores... todos os professores do segundo; esse era separado do planejamento da coordenadora. (Margarida)

Mesmo com uma vivência distinta, Lírio também faz relatos sobre seus momentos de planejamento, apesar das situações adversas impostas pelas condições da escola no meio rural.

Eu tinha o meu planejamento, eu anotava tudo no meu... meu caderno, os meus conteúdos, as minhas aulas, a forma como que eu ia ministrar a aula, e no período da manhã, eu me preparava nesse sentido. Lá, na casa onde eu ficava, eu ficava sozinho, né, a merendeira ia pra escola e eu podia ficar lá sozinho. Era até bom, porque eu dava uma olhada melhor nos livros que eu tinha levado e tal [...] Quando eu precisava de ajuda, ajuda mesmo, e eu ia para Rio Branco, pra zona urbana, eu pedia ajuda, algumas partes das vezes, da minha tia, professora, que, na época, ela era coordenadora também... (Lírio)

Assim como Lírio aponta a influência (e o auxílio) de sua tia na realização das atividades, outros entrevistados representaram vivências marcantes, na sala de aula, sob a influência do convívio pessoal. Logo, supõe-se que os saberes pessoais, oferecidos por meio do convívio com familiares e/ou com o ambiente de vida, são articulados às atividades docentes nas ações mais rotineiras. É possível sugerir que, de fato, os saberes pessoais estruturam a personalidade e as relações que os professores têm com seus alunos (TARDIF, 2002).

Eu tinha um... Um aluno e ele tinha seis ou sete anos, aquela criança... Mas ele falava todo tipo de palavrão na sala de aula, era muito, muito mesmo. Eu dizia: “Uma palavra com P”, aí ele ia direto na palavra; naquela palavra... Era bem assim. falava assim, acredita? Credo... Eu falava com ele igual minha mãe falava comigo: “precisa lavar a boca com sabão, menino!” (Dália)

Quando eu saía pra levar os meus alunos pra educação física... porque tinha educação física, então, se é educação física, educação física eu não faço dentro da sala de aula e já acho errado. Eu sou mulher de educador

físico, né, e vejo o exemplo dentro de casa como é que faz as coisas certas. Por que eu ia fazer educação física dentro da sala? (Rosa)

O combinado foi que eles poderiam me perguntar o que eles quisessem, tirar qualquer dúvida, e a gente ia conversar o mais abertamente possível; você não tem noção das coisas que eles me perguntaram? Eles me perguntaram tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo. Eles me perguntaram como se dava a relação entre homossexuais, eles me perguntaram sobre pornografia, eles me perguntaram sobre sexo oral, sexo anal, me perguntaram... Crianças do quinto ano, tipo, nove, 10 anos. Eu respondi tudo! [...] Falei tudo pra eles. Tipo quando eu falo com ela, com a minha filha. Tipo a minha filha, ela me faz algumas perguntas assim, que eu fico me perguntando de onde ela tirou de ideia, e eles sempre já têm uma pré-resposta, né, quando eles te perguntam, eles só querem confirmar o que eles estão pensando, se é coerente ou não, e quando tu responde que não tem a ver com o que eles pensavam: “Você não sabe de nada”, tá entendendo? [...] Então, eu tinha que responder pra eles, eu tinha que falar, responder tudo mesmo... Se sou honesta com ela [filha], por que eu seria desonesta com os meus alunos? (Alfazema)

Eu fico pensando que Deus é tão maravilhoso... Me ajuda tanto... [...] Quando tem alguém dando mais trabalho na sala, eu respiro fundo, tento ficar calma e penso: “Deus, me ajuda, por favor!” Aí eu consigo ficar calma, me animo, dá pra continuar. [...] Foi Deus que sonhou essa profissão para mim... (Margarida)

Outra fonte de saberes, mencionada ocasionalmente por alguns entrevistados, é a formação escolar anterior, enquanto os sujeitos de pesquisa ainda eram estudantes da educação básica. Um dos relatos mais incisivos foi indicado por Alfazema, que apontou como as influências de uma professora ruim repercutiram no seu processo inicial de socialização profissional.

Na primeira série, né, na época... Na época em que eu estudava. Eu tinha verdadeiro pavor da escola, ela me dava medo. Não era bem da escola, era mais da professora. Eu ainda lembro bem o nome dela, a cara dela, entendeu? Então, eu penso nisso, eu penso sempre... Por exemplo, eu acredito que a leitura tem que ser um prazer, né, algo que você faz porque você gosta, você tem o prazer de ler. Eu tento mostrar isso pras... pros alunos. E... e, na minha época, a leitura era vista como um castigo: “Ah, você não está se comportando, você vai ler agora em voz alta agora”. Essa professora, que eu te falei, fazia isso como um castigo, entendeu? Hoje não, hoje os alunos fazem questão de ler, de participar da aula, entendeu, eles fazem questão disso, eles não veem isso como algo ruim; na minha época, eu via como algo ruim, pra mim era... tipo assim, era o limite do castigo, entendeu? [...] Tudo que eu quero é nunca fazer o que ela fazia! (Alfazema)

Apesar dessa lembrança ruim, Alfazema guarda, também, lembranças importantes das ótimas vivências com seus professores no ensino fundamental. O depoimento a seguir mostra claramente como ela associa ótimas vivências na sala de aula: a primeira como aluna e a segunda como professora. Ressalta-se que estes

depoimentos foram feitos em momentos distintos da entrevista, mas estão fortemente associados.

Foi na oitava série. Foi lá que eu conheci a minha melhor professora de português. A melhor do mundo! Ela lia e fazia a gente ler com prazer, com vontade com gosto. E ela não tinha uma receita de bolo; ela fazia com que a gente viesse além da escola, além do que a escola pedia pra gente ler. Quanto mais eu lia as coisas que ela mandava, mais eu tive vontade de ler [...] É lógico que eu quero plantar coisas boas nos meus alunos. Pois é... Sabe aquela professora da oitava série. Aquela minha professora que eu te falei? Eu imitava ela direto com meus alunos. Eu fazia momentos de leitura compartilhada igualzinho ela fazia. Ela me influenciou demais, tá entendendo? (Alfazema)

Alfazema demonstra, assim, que há influência de sua formação anterior, enquanto estudante do ensino fundamental, em suas ações como profissional do magistério. Logo, os depoimentos feitos por Alfazema dialogam diretamente com as indicações feitas por Tardif e Raymond (2000, p. 216):

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

É diante dessas influências que o professor forma/reforma sua identidade docente. Assim, o próximo item abordará, em maior profundidade, os momentos marcantes de descoberta e sobrevivência experimentados pelos professores iniciantes.

5.3.3 Os professores iniciantes e suas experiências de sobrevivência e descoberta

Como base para a análise dos relatos a seguir, tem-se o referencial indicado por Huberman (1992), que identifica que os professores iniciantes, nos três primeiros anos da docência, vivenciam momentos simultâneos de *sobrevivência* e *descoberta*.

Relacionando-se ao propósito da sobrevivência, Simon Veenman (1984, 1988) descreve o chamado “choque de realidade” como um período de transição em

que o novo professor se vê em um confronto entre o seu imaginário da profissão docente (ideal), reforçado pela formação inicial, e a realidade do trabalho realizado diariamente na sala de aula (distante do ideal).

As descrições feitas por Margarida conseguem traduzir sistematicamente a referência do “choque de realidade”, por ela vivenciado, quando procurou exercer seu trabalho com coerência às aprendizagens concebidas na graduação – mas foi imediatamente *impedida* pelas indicações da diretora da escola particular em que trabalhava. Segundo Margarida, a forma como a diretora encarava seu trabalho foi o principal motivador para sua saída da escola no fim do ano letivo.

Estava terminando o curso de graduação, e eu estava cheia de ideias na cabeça, querendo colocar tudo aquilo que eu estava estudando em prática, né, que eu estava concluindo, e assim... Eu fui muitas vezes impedida de fazer o que eu gostaria de fazer pela direção da escola. E teve uma vez assim que eu cheguei em casa e chorei, chorei, chorei, chorei, fiquei angustiada, porque eu estava tentando colocar o que eu tinha aprendido na disciplina de alfabetização e letramento, tentando fazer a sondagem com os meus alunos, e eu mandei imprimir a sondagem pra eu fazer com os meus alunos pra ver em que ponto de escrita eles estavam. E quando eu fui mandar imprimir, a diretora foi assim, muito grossa comigo, aí eu disse... Ela disse que não, que aquilo não podia, que não sei o quê... ela não conhecia as hipóteses, nem sabia de nada! Ela era uma professora extremamente tradicional, a diretora, né? Que ela era diretora, e dona, e coordenadora da escola, era tudo... Então assim, eu fui impedida de fazer aquilo que eu estava querendo. É tanto que eu poderia ter ficado mais tempo lá, mas foi opção minha. Quando eu terminei, terminei o ano letivo, eu fui com eles até o fim por questão de responsabilidade com os alunos, mas assim, foi um ano muito difícil e quando eu terminei, que acabei, que entreguei as provas, que fiz os estudos, que eu deixei os meninos encaminhados pro ano seguinte, eu disse: “Não quero mais”. Não queria porque eu fui muitas vezes impedida de fazer aquilo que eu... eu queria colocar em prática a minha profissão, e eu fui impedida. [...] Foi uma experiência assim, muito ruim, eu acho que foi a parte quase do meu desencantamento, digamos assim. Não pela profissão, mas pelo lugar; foi um ano muito difícil, eu torno a dizer, foi assim, um ano muito difícil, que eu chegava em casa chorando mesmo, o ano que eu trabalhei na escola particular. (Margarida)

Dália apresenta indicações semelhantes aos apontamentos feitos por Margarida, apresentando sua insatisfação com o posicionamento da diretora escolar e com o contexto de sua prática. Entretanto, apesar da mudança de classe, Dália prosseguiu na mesma escola e em uma classe distinta, o que a influenciou muito em permanecer na docência.

Era tudo muito ruim, muito difícil no primeiro aninho. [...] Aí, no outro dia, a diretora me chamou, toda séria e aí disse: “Dália, você não está se dando bem na... vi que você não está se dando bem na turma do primeiro ano” e falou mais não sei o quê. “Eu vou lhe dar duas opções: eu tenho o quinto

*ano, ou então, vou lhe devolver”. Ah... Aí, eu já estava pra desistir mesmo, falei, falei, pra ela assim: “Pois a senhora me devolva, porque eu não quero mais”. Aí eu vi que ela ficou com dó. Ela falou: “Mas veja bem, Dália, se eu lhe devolver agora, não é bom, porque você está no estágio probatório, isso é ruim”. Aí ela disse: “Eu vou lhe dar outra opção. Você quer o segundo ano? Tem o segundo ano”, e eu disse: “Não, a senhora me devolva, porque eu também já não aguento mais...”. É... Foi assim... Já tava todo mundo comentando, as outras professoras. Elas falavam de mim. Do jeito que tava, se eu continuasse, se eu visse... Eu via que eu não tinha apoio, que eu não tinha nada e... Não dava pra mim... Mas aí ela insistiu: “Olha, eu vou te colocar no segundo pra fazer uma experiência. Fique no segundo ano mesmo”. E aí já era pela parte da manhã, o segundo ano, né? A coordenadora ia estar lá, ia tudo... podia melhorar, né?. Aí eu peguei, aceitei: “Então, está bom” e fui. Não tinha outra opção mesmo. [...] E nossa... Foi muito melhor depois! **(Dália)***

É fundamental observar como o relacionamento interpessoal “se alia” ao momento de sobrevivência relatado pelos entrevistados. Todos foram unânimes em declarar que as conversas maledicentes (as famigeradas fofocas) estão presentes no ambiente de trabalho e que estas se refletem em grandes ansiedades no início da docência (KNOBLAUCH, 2008).

Nesse âmbito, é importante destacar que, na primeira etapa da pesquisa (aplicação de questionários), apenas Margarida e Dália consideraram o convívio com os demais colegas professores como uma dificuldade relevante a ser enfrentada no cotidiano da docência. É possível sugerir que a entrevista foi capaz de coletar mais dados das experiências dos sujeitos de pesquisa quanto ao convívio entre os pares – e como esse convívio influencia na identidade do profissional.

Os relatos de Alfazema e Lírio refletem situações comuns, destacadas por eles como algumas de suas más lembranças quando começaram a lecionar.

*Eu ia trocar de turno, pra ficar nesta escola de tarde e na outra de manhã. Mas o que é que aconteceu? Tinha uma professora, nessa daí, de manhã, que não queria. Ela não queria não sei o porquê, mas eu acho que ela não gostava das minhas ideias... Ela me achava inovadora demais, sei lá! Mas, ela nem me conhecia direito! Quando essa professora soube disso, que eu ia conseguir trocar, ela começou a ligar pros pais... Ela começou a ligar pros pais, falar pros pais que estavam trocando, que não sei o quê, que isso não era bom pros alunos, e falou um monte de coisa. Aí eu preferi só trabalhar a tarde mesmo. Eu não tinha clima para ficar naquela outra escola de manhã... **(Alfazema)***

*Foi tranquilo. Quase tudo foi tranquilo. Mas... A outra professora é, nós tivemos uns teimas, mas ficou por isso mesmo... Teve uma situação em que a professora, a outra professora da escola. Eu não ia brigar com ela, né, eu ia fazer meu trabalho e ela que fazia o dela. Eu no meu canto e ela no dela. Eu nem perguntava a opinião dela! [...] Ela não queria participar da missa. Ficou lá, fingindo que não era com ela. Eu queria participar! Eu fazia parte daquilo tudo. Eu não ia deixar de participar por causa dela!.**(Lírio)***

A seguir, apresenta-se o relato de Rosa, que demonstra uma situação em que a rejeição dos colegas professores e, especialmente, da coordenação pedagógica, afetou diretamente seu trabalho em sala de aula.

Realmente, foi essa questão do apoio, de não me sentir acolhida pra que eu pudesse desempenhar o meu papel. Acho que isso foi o mais difícil de tudo. Assim, me senti muito... vamos dizer, vigiada nessa segunda escola, de eu passar, estar na sala e quando eu perceber, estava uma [professora ou coordenadora] lá, na porta, na janela, me olhando, né? É que eu gostava de atividades mais dinâmicas, né, não era aquela professora 100% todo mundo sentadinho, todo mundo caladinho, todo mundo quietinho, como eles gostavam lá... [...] Aí eu lembro de um dia que eu fui fazer uma atividade com eles, no ensino de ciências, sobre o corpo humano e faltou papel madeira e aí eu pedi pra um dos alunos ir lá e pedir mais folhas de papel madeira, e aí ele voltou dizendo: “não tem, ela [coordenadora] disse que não tem” que não tinha. Aí eu tive que dá meu jeito, né? Aí, eu lá na sala com eles fazendo, e quando eu fui ver a coordenadora estava na minha porta, perguntando o que é que estava acontecendo, eu olhei pra ela e disse: “Nada, está tendo aula. Eu estou lecionando”. Aí ela: “Não, porque está essa movimentação, esse barulho, e não sei o quê”, aí eu disse: “Não, não se preocupe, não, que é essas atividades são assim mesmo” e mostrei pra ela, fui explicar o que estava trabalhando, fui mostrar e tal... E ela: “Eles estão em grupo, eles estão conversando, eles estão decidindo o que é que vão fazer, então, tem um barulho”. Ah... Eu me senti muito constrangida com aquela situação de alguém na minha porta perguntando o que é que estava acontecendo, como se eu não estivesse lecionando, como estivesse tudo solto. [...] Aí foi depois, depois de um tempo, eu já fui ganhando mais a confiança, e uma vez eu recebi a chave do almoxarifado pra ir lá, no almoxarifado, pra pegar não sei o quê, que me pediram, e quando eu cheguei lá, pilhas e pilhas de papel madeira! Você acredita? Pilhas e pilhas! Quando eu vi aquele monte de papel madeira, quase que entrei em crise, com vontade de chegar lá, sabe, esculhambando mesmo! Pensa... E aí eu estava naquela atividade do corpo humano, fui trabalhar somente com o papel madeira pra cada um mesmo, porque não tinha mais, não me deram mais, aí então, peguei uns lá que não teve como colocar a perna, então, ficou aquela perna emendada assim. Olha... Ainda bem que eles são criativos! Mas eu fiquei com muita raiva... Eu não ia mesmo fazer nada, já tinha passado, mas fiquei, fiquei com muita raiva! (Rosa)

O depoimento de Rosa não apenas demonstra como a instituição escolar não oferece a devida atenção aos iniciantes (NÓVOA, 1991), como também se omite em auxiliar estes profissionais. Ao contrário: muitos profissionais da escola se recusam a oferecer um ambiente mais acolhedor e oferecem ainda mais desafios ao trabalho do iniciante – desafios estes que, muitas vezes, estão externos à sala de aula, mas ainda dentro da escola. Dessa forma, o professor precisa aprender, sem grandes suportes, a consolidar sua identidade docente e, ainda, a viver na escola em que trabalha, uma vez que “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 217).

Em outro momento, durante a realização da entrevista, Rosa indicou que a atividade de Ciências sobre as partes do corpo humano, anteriormente relatada, provavelmente foi motivadora para um posicionamento inesperado da diretoria da escola. O depoimento de Rosa, apresentado a seguir, relaciona-se às indicações feitas por Santos (2004) ao associar a cultura do desempenho às avaliações externas em larga escala.

Aí depois, teve uma situação tão assim... Que eles chamaram todos os professores, todos os professores foram pra sala da diretora, trancaram a porta, e a diretora simplesmente abriu a boca dela e disse que não precisava ensinar História, Geografia e Ciências, que era Português e Matemática até o final do ano, porque era isso que caía nas provas de avaliação externa, de Seape, de Prova Brasil. Então, quando eu ouvi aquilo, eu já estava naquela situação... Eu chegava em casa chorando, eu chegava em casa chorando tanto de dor física, por causa da perna que doía, como emocionalmente, porque eu não aguentava mais ir pra aquela escola, eu não aguentava mais sentir tudo que eu estava sentido, aquela rejeição, aquela pressão, e assim, eu digo: "Meu Deus do céu! Deu tudo errado. Eu formei foi pra isso? Como é que a diretora abre a boca pra dizer que não precisa ensinar História, Geografia, Ciência?" [...] E aí assim, eu confesso pra você que eu chegava estressada em casa, e chorando, e com neném pequeno, não tinha nem seis meses! [...] Aí... Eu achei melhor ficar só aqui, vim só pra cá [local em que trabalha atualmente] e não lecionei mais.
(Rosa)

O depoimento de Rosa traz à tona o sentimento de desprofissionalização, bem como o de perda de identidade profissional diante da constatação de que ensinar, muitas vezes, não é o mais importante para permanecer na docência (NORONHA, 2001). É provável que, nesse momento, Rosa tenha colocado em xeque os saberes consolidados em sua formação para o magistério, ao ter suas convicções contrariadas. Isso certamente impactou sua saúde e ressaltou sua sensação de mal estar docente, o que a levou a abandonar a profissão em troca de um trabalho menos exaustivo. As constantes exigências profissionais podem ser um dos desencadeadores deste mal estar que, entre outros fatores, leva o professor a vivenciar uma crise de identidade em que se questiona sobre o próprio sentido da profissão (SILVA, 2014). No caso de Rosa, é possível inferir que ela percebeu que permanecer na docência, naquele contexto, não faria mais sentido.

Outro relato interessante é feito por Alfazema que, assim como Rosa, alega ter abandonado a escola estadual por, entre outros fatores, sentir-se muito pressionada a cumprir as exigências da SEE/AC e da gestão escolar. É fundamental ressaltar que Alfazema preferiu manter-se em dois turnos na escola privada, em que

já trabalhava no turno da tarde, a lecionar um turno na escola estadual.

Eu fiquei só três meses só na escola do estado. Eu já não queria ficar mesmo. Eu preferiria tentar uma vaga para dar aula de manhã, lá na escola que eu já trabalhava mesmo. Eu achei melhor ter melhores condições de trabalho, ter uma organização, saber o que fazer, né, o que eu ia fazer todo dia. Lá [escola estadual] cada dia tinha que fazer uma coisa diferente, fazer o que a gestão tava falando, fazer o que a Secretaria tava falando. Isso me deixava louca, entendeu, porque eu nunca sabia o que é que me esperava na escola, no estado, né? Nunca sabia o que esperar na escola, o que eu deveria esperar. [...] A minha mãe disse assim: “Me diz como é que você deixa um contrato de dois anos, e vai assumir uma turma pra ficar um mês?”, eu disse: “Mãe, a senhora não se preocupe com isso, porque eu prefiro me sentir feliz e não estou preocupada se é por um mês ou dois anos”. E eu te digo: eu continuo não me preocupando, tá entendendo? O que adiantava eu ficar no estado, que é garantido, e sofrer com prova de não sei o quê todo dia? [...] Avaliação externa é cobrada só no estado mesmo. No [nome da escola particular em que trabalhou] eles cobram o que é pra cobrar de verdade mesmo. O que é cobrado é a tua qualidade, a qualidade que aquele aluno sai da tua sala, entendeu? Também é pesado, mas, pelo menos, na particular eles confiam mais no seu trabalho, na professora que você é. Eles não perdem tempo te vigiando, te dando um tanto de prova... (Alfazema)

Margarida demonstra a mesma insatisfação, expressada por Rosa e Alfazema, diante das exigências por resultados nas avaliações externas na escola estadual em que trabalhou. Na visão de Margarida, os testes estandardizados procuram produzir uma falsa ideia, a qual será necessária para ser vista e avaliada (BALL, 2002), sem criticidade e sem reais chances para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A gente parece que está cada dia está ficando pior essa loucura em busca de resultados, assim, parece que é algo extremamente necessário, extremamente importante, e não é verdade. É tudo muito produzido. É uma pena porque às vezes, lá no estado mesmo, a gente sabe que os nossos alunos avançaram, a gente que está no dia a dia, a gente percebe que eles avançaram, mas só que eles não avançaram ao ponto de alcançaram aquela, aquela média que eles querem, então, pra eles, os nossos alunos não avançaram nada, né? Eles não vão aparecer como aqueles que superaram... Aí parece que eles não conseguiram nada, né? O que não é verdade! (Margarida)

Os depoimentos anteriores de Alfazema, Rosa e Margarida mostram a necessidade da escola em gerenciar o desempenho dos alunos por meio do desempenho dos professores e, assim, levar à performatividade. Para Ball (2010), as cobranças pela performatividade “servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade” (p. 38) – qualidade esta que pode ser discutível e que nem sempre é sinônimo de algo tido como bom.

Outro relato de Alfazema, apresentado a seguir, também traz a tona as cobranças da gestão escolar e do sistema público de ensino. Seu depoimento demonstra como estas exigências foram incisivas e determinantes para a intensificação de seu trabalho (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009).

Vale ressaltar que Alfazema preferiu trabalhar em uma instituição privada, em dois turnos, a manter o contrato temporário com a rede estadual de educação.

Eles [gestão e rede estadual de educação] cobram muito, mas eles não valorizam o professor. Por exemplo, quando eu digo valorização, você é contratado pra 30 horas, aí nessas 30 horas, eles teriam que incluir planejamento, eles teriam que incluir os grupos de estudo, teriam que incluir reuniões e tudo, mas não, você termina uma aula, aí depois da aula você vai ter grupo de estudo até dez horas da noite! Aí tem as formações continuadas; aí temos o curso do PNAIC³¹, né, que é de noite também. Aí quer ter uma reunião de novo, tem que ser só depois da aula e você já está cansada. Aí, quando você é professora, você não trabalha só aquelas 30 horas, porque não dá pra fazer plano de aula na escola, dá? Não dá, tem que fazer em casa. Aliás, eu acho que o professor devia ser pago por dedicação exclusiva. [...] E ainda tem que a gente, toda hora você está estudando e tem dia, tem domingo, que é dia que eu faço o meu plano de aula, é a tarde inteira fazendo plano de aula, e às vezes não dá. Aí na semana, eles te cobram, te cobram, te cobram, é muita cobrança, e muito pouca valorização... (Alfazema)

Assim, as palavras de Alfazema pressupõem que a exigência por resultados no/do ensino crescem proporcionalmente ao crescimento da intensificação do trabalho docente (SAMPAIO e MARIN, 2004), com a ampliação da jornada de trabalho e, muitas vezes, com o aumento da carga de trabalho em uma mesma escola sem qualquer remuneração adicional (OLIVEIRA, 2004).

Em um relato surpreendente, Lírio reforça as indicações feitas por todas as outras entrevistadas, indicando a grande diferença na organização das escolas do meio urbano quando comparadas às escolas do meio rural.

Olha... Lá [meio rural] o que foi ruim mesmo, de verdade, foi só a falta de estrutura. Porque, de resto, foi tudo bem tranquilo. Lá não tem sala superlotada, não tem coordenação da escola cobrando, pedindo resultado pra prova... Porque eu sei que aqui [meio urbano] muitas das vezes tem uma falta de apoio da parte da coordenação. Porque tem muito professor que trabalha, mas sem o apoio do coordenador e todo mundo quer que o professor faça tudo na linha do coordenador e tal. Eu sei pela minha irmã,

³¹ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Governo Federal que visa alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, objetivando melhorar os índices de educação do país por meio da formação continuada de docentes entre o 1º e o 3º anos do ensino fundamental. De acordo com Amaral (2015), este programa se insere em mais um dos programas de formação continuada de docentes, ao elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem manter as singularidades, a subjetividade e as necessidades dos docentes e alunos.

que é professora, que tem que ficar nas reuniões semanais que ultrapassam do horário, que ela tem que mostrar o resultado dos alunos. Eu acho que, se eu tivesse uma situação dessas, eu teria uma grande dificuldade pra ser professor aqui, em Rio Branco mesmo. [...] Lá, a gente pode ser professor e gostar de ser. Aqui, eu não tive ainda, a não ser a questão do [escola privada em que trabalhou como estagiário], né, mas é escola particular, é outro contexto. Quase sempre essas questões aí, que são bem piores na zona urbana, são mais marcantes na vida de um professor, são mais fortes, um choque de realidade maior mesmo... [...] Bem maior do que o meu lá, em que eu era tratado feito um rei! (Lírio)

É interessante ressaltar que Lírio menciona a expressão “choque de realidade” em diversos momentos de sua entrevista. Ele usa tal expressão para descrever a surpresa com a qual o professor encara o princípio da atividade docente, reforçando o propósito de transição indicado por Veenman (1984, 1988) ao ressaltar a contradição entre aquilo que é estudado sobre a escola e aquilo que é praticado na escola.

Faz-se significativo observar que estes dados dialogam diretamente com os dados apresentados pelo questionário. Na primeira etapa da pesquisa, o quadro 4 (página 108) apresentou a distribuição das respostas dos sujeitos de pesquisa de acordo com a importância que estes atribuem às dificuldades, por eles enfrentadas, no cotidiano da docência. Os cinco sujeitos participantes de ambas as etapas indicaram, no questionário, que as exigências da gestão escolar, coordenação de ensino e/ou coordenação pedagógica ocupam lugar de destaque na caracterização dos desafios apresentados por eles, como professores iniciantes. Rosa e Margarida acreditam que estas são as dificuldades mais importantes, enquanto Alfazema, Lírio e Dália indicaram tais desafios em segunda colocação, em ordem de importância.

Outro relato surpreendente – e que não se assemelha aos depoimentos feitos pelos demais sujeitos de pesquisa – é feito por Dália. Ao contrário dos demais entrevistados, Dália assegura que os bons resultados de seus alunos na avaliação externa a certificaram (e conscientizaram os demais profissionais da escola onde trabalha) sobre a boa qualidade de seu trabalho. Assim sendo, Dália associa os bons resultados, obtidos por seus alunos nos testes standardizados, com os bons momentos de satisfação ofertados pela docência, enquanto professora iniciante.

Pressupõe-se que Dália fora seduzida pela ideia meritocrática que pretende legitimar as ações de controle dos profissionais da educação. Entretanto, reconhece-se que, mesmo diante da importância desses testes, como ferramenta de pesquisa, “o grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos

negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas” (FREITAS, 2010, p. 10).

Quando eu comecei a ter domínio de sala, que as pessoas notaram isso... Isso foi assim ótimo! E isso aconteceu já quando eu fui pra salinha de segundo ano, não demorou muito. E, hoje, eu sei que eu sei que eu tenho domínio de sala, porque meus alunos vão bem nas provas, é... é verdade! E quando você faz a avaliação externa, que seus alunos, que a sua sala é a melhor turma do segundo ano da escola, aí você prova que você não é ruim... a sensação é que você não era ruim, era a sua volta e o apoio que você tinha que não contribuíam pra gente desenvolver um bom trabalho, pros alunos terem um resultado bom. Não é que eu era uma má professora, porque, senão, eu teria continuado sendo uma má professora; era pelas condições de trabalho, que eles não dão condições de trabalho pra gente ser uma boa professora ali. Não tinha como cobrar resultados de uma pessoa, de uma professora que acabou de sair de uma graduação, e foi direto pra sala de aula. (Dália)

O relato de Dália apresenta algo surpreendente. Suas indicações sugerem que a performatividade influencia em sua autopercepção e também em suas subjetividades como professora iniciante. Dália aparenta indicar que sua competência para exercer o trabalho docente pode ser diretamente comprovada (ou seja, garantida pela inspeção dada) pelos resultados de seus alunos nas avaliações externas. A regulação proposta pelos resultados das avaliações externas, neste caso, não causa o desconforto. Essa valorização dos resultados mensuráveis vai ao encontro das descrições feitas por Ball (2010, p. 44) ao indicar que:

o que importa é a efetividade das fabricações no mercado ou para a inspeção, bem como a ação que elas exercem sobre e dentro da organização – seu impacto transformador. Como coloca Butler (1990, p.136) num contexto diferente: ‘Tais atos, gestos, encenações, genericamente interpretados, são performativos no sentido de que a essência ou a identidade que eles de outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por meio de signos corpóreos e outros significados discursivos.

Em uma direção diferente à apresentada por Dália, quanto às vivências que caracterizam a fase de descoberta, Margarida, Rosa e Lírio ressaltam momentos ímpares de aprendizagem de seus alunos. Os relatos desses sujeitos apresentam indícios de desenvolvimento pessoal e profissional, marcados pelas relações afetivas entre os docentes e seus estudantes (PRADO, 2013). É importante perceber, também, que os depoimentos a seguir destacam estudantes especiais que cativaram os docentes iniciantes e os levaram a ultrapassar a especialização do saber e a interpretar os sonhos de seus educandos (ALVES, 1994).

Nossa... Algo que marcou muito foi assim, assim que eu peguei, lá na escola particular, uma aluninha e ela era pré-silábica, assim, não sabia de nada, letra, nada, nada, nada, e ela foi melhorando e melhorando... Aí teve uma vez, no finalzinho do ano, ela já estava lendo tudo, escrevendo tudo, aí a gente estava sentada no cantinho da leitura, ela começou a ler, ler, ler, ler... A coisa mais linda! Aí ela me cutucou, e eu só observando, e ela disse assim: "Foi a senhora, professora. Foi a senhora que me ensinou a ler" e sorriu assim pra mim. Então assim... Foi um sentimento assim muito grande... Deus... Eu senti uma coisa muito boa, foi um sonho, um... que me marcou muito isso daí... Eu, eu mesma, fui capaz de alfabetizar aquela aluninha. Foi mesmo lindo, lindo mesmo! **(Margarida)**

Tem uma coisa, uma situação que eu guardo com maior apreço... Na primeira turma, eu tinha aluno que ele era muito tímido, e aí o pessoal dizia: "Ah, ele não sabe nada". Os coleguinhas você sabe como é que é, né? Falavam: "Ele não sabe nada, ele não sei o quê, ele não sei o quê". O caderno dele era todo bagunçado, todo rasgado, e eu era aquela professora assim, legal, mas ao mesmo tempo chata, né, então assim, o caderno dele, eu fui colocando que ele tinha que deixar o caderno organizado. E eu falava, falava firme, mas com carinho: "Eu não quero caderno sujo, eu não quero caderno todo rasgado". Fui ensinando eles realmente a cuidar do caderno, como passar as coisas, e aonde que tinha que escrever, e como é que tinha que escrever no caderno. E assim, quando eu vi o caderno dele arrumadinho, a letra dele melhorando, ele escrevendo... que ele não escrevia, ele não tirava do quadro, né, assim, não tinha nada no caderno dele. Aí quando ele começou a escrever, ir lá me mostrar... quando eu ia fazer o primeiro diagnóstico com ele, ele não falou nada, né, e assim, quando foi no segundo diagnóstico, ele já falou, ele já tentou ler. Foi muito bonitinho... Então assim, aquilo ali eu acho que é o que me deixou mais feliz, entendeu, ver o avanço dele, ver ele brincando com os outros colegas, interagindo, porque ele era todo fechado na dele, né? E aí eu vi que eu fiz parte daquilo, daquele avanço dele... Era muito por minha causa que ele tava avançando assim. Isso... Isso é muito gratificante... **(Rosa)**

Eu acho que é a questão do aluno, aquele sabido, eu acho que essa questão me provocou mais, porque eu imaginava assim, se ele estivesse aqui [no meio urbano]... Olha, ele era o mais novo [aluno da classe]. O mais novo e o mais sabido. Ele tinha 11 anos. Era pequenininho, não cresceu não, mas era muito inteligente! Ele lembrava de tudo. Eu via ele aprendendo, interessado, querendo o mundo... Mas, morando lá, todo miudinho, todo... Se eu tivesse condições, se eu pudesse mesmo, eu tiraria ele de lá e traria ele pra cá. Eu daria o mundo pra ele... **(Lírio)**

Em diálogo com as caracterizações de Huberman (1992), Rosa também consegue sintetizar bem o significado de suas vivências de descoberta (com o entusiasmo inicial de sua primeira sala de aula) e sobrevivência (com a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula em sua segunda sala de aula, mas ainda como debutante). Ela também demonstra que as situações por ela vivenciadas, em cada uma das instituições que trabalhou, denotam a imprevisibilidade do cenário que aguarda o professor iniciante na sala de aula e na escola em que ele iniciará a docência.

Lembra que eu te falei no começo assim, tanto as experiências boas, como ruins, me ajudam a compor o que eu sou. As duas [salas de aula] foram bem marcantes, né? A primeira foi marcante me trazendo lembranças e situações boas, de quem eu quero ser, e a segunda foi marcante no tocante do que eu realmente não quero fazer, do que eu não queria fazer, do que realmente eu não queria... Atitudes que eu não queria ter em relação a outros professores... eu penso: "Ah, futuramente, se eu exercer uma função de coordenadora pedagógica, ou de gestora, uma situação mais assim, essas atitudes, eu não quero ter". São essas atitudes ruins, eu guardo na minha lembrança pra que eu venha lembrar e dizer assim: "Não, não posso ser assim, tenho que tomar outro caminho" e as boas eu vou guardar pra me lembrar de que caminho eu quero mesmo tomar... Deu pra entender, assim? [risos] (Rosa)

É diante das questões de sobrevivência e descoberta que também se colocam a produção dos saberes docentes, que não oriundos da formação inicial ofertada pelos cursos de preparação para o magistério. Portanto, é sobre esse assunto que o próximo item tratará.

5.3.4 Os professores iniciantes e a produção dos saberes não oriundos da formação inicial

De acordo com Tardif e Raymond (2000), o início da carreira é acompanhado, também, de uma fase crítica, pois é no princípio da experiência docente que os professores julgam sua formação universitária anterior, a qual os preparou (como formação inicial) para lecionar na educação básica e estruturar sua prática profissional.

Nesse mesmo contexto, segundo Nono e Mizukami (2006), os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação desta prática profissional. Tal estruturação advém, especialmente, dos saberes profissionais dos professores, sendo estes plurais e articulados "no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente" (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 213).

Apesar de a formação inicial ser capaz de oferecer uma multiplicidade de saberes fundamentais à prática docente, a imprevisibilidade das vivências em classe e a multiplicidade de aspectos que permeiam o espaço escolar sugerem que somente a formação teórica não é capaz de ofertar todos os saberes necessários à socialização profissional, pois há, também, saberes não passíveis de aprendizagem

somente na formação anterior à prática docente (MARCELO, 1998; NONO e MIZUKAMI, 2006). Tais indicações são corroboradas pelo depoimento de Rosa.

Eu não posso dizer que o curso não trouxe, não me deu... Eu digo que, eu sei dizer assim, no curso era mais a questão da teoria, e olha que foi muito bom, me deu muita base. Mas, a prática, eu só posso ver com a prática. Eu posso estudar, escutar, eu posso saber o que alguém viveu; mas é só. Porque aí, para saber mesmo, é só na prática mesmo, e só vivendo mesmo pra saber. (Rosa)

O relato anteriormente exibido esclarece a ideia de que determinados saberes da experiência não são passíveis de aprendizado na teoria. Como bem indica König (1977), citado no estudo de Veenman (1984), a teoria não é capaz de fornecer aos professores instruções sobre como devem agir em situações específicas; a teoria tem essencialmente uma função crítica e reflexiva, sendo construtiva apenas de uma forma restrita. É nessa visão que a chamada simetria invertida é essencialmente limitada. Mesmo que o estudante esteja amplamente inserido na sala de aula, enquanto ele não se responsabilizar por uma classe – ou seja, não atuar como regente – ele, provavelmente, não será capaz de vivenciar todos os desafios que esta impõe.

Dentre os oito principais problemas indicados pelos professores iniciantes, sujeitos da pesquisa realizada por Veenman (1984)³², a indisciplina foi o mais incisivo. De acordo com este autor, tal indicação é sugestiva de que os debutantes têm dificuldades em explicitar regras e procedimentos para seus alunos. No presente trabalho, Rosa, Dália e Alfazema transparecem as mesmas preocupações quanto ao *controle* dos alunos, indicando que esta é uma tarefa que não pode ser aprendida na teoria. Os depoimentos a seguir revelam, também, como estas profissionais procuraram criar soluções pessoais (LIMA, 2002) para minimizar o problema na sala de aula.

Só na sala é que eu pude ver dessa questão mesmo dos alunos, do controle da sala de aula. Porque, como eu disse, eu não sou aquela professora de todo mundo sentadinho e tudo, né, mas mesmo quando você vai fazer uma atividade mais livre, aí é que você precisa ter mais controle sobre a sala, porque, senão, fica todo mundo solto realmente. Então assim,

³² De acordo com Veenman (1984), os oito problemas mais frequentemente percebidos foram (em ordem de classificação – começando pelo mais frequente): 1- a disciplina em sala de aula; 2- a falta de motivação dos alunos; 3- a heterogeneidade das classes; 4- a avaliação do trabalho dos alunos; 5- as relações com os pais; 6- a organização do trabalho de classe (gestão da sala de aula); 7- os materiais e suprimentos insuficientes; 8- as dificuldades em lidar com problemas individuais dos alunos.

eu aprendi mesmo só fazendo, né, que é essa questão de como você falar com os alunos, como é que tem que ser a entonação de voz, né, como é que tem que ser a questão do olhar pra que eles possam entender que ali, na sala de aula, querendo ou não, quem tem o controle maior é o professor, né, então, tem essa questão do respeito, de “Agora, precisa a gente se organizar, precisa estar em fila, precisa a gente sair, mas na fila, devagar, respeitando”. Então assim, todas essas questões, eu aprendi mesmo só na prática. (Rosa)

Tem um monte de coisas que eu não aprendi na Pedagogia. Mas, o mais importante mesmo, é a questão do domínio de sala. Os alunos lá, na Ufac aprendem o quê? O que você aprende disso? Lá, você aprende que tem que deixar a criança ser autônoma, você tem que deixar a criança pensar e ser... Mas não é assim que dá pra ser. Na sala de aula, você tem que usar da sua autoridade. [...] Eu hoje? Eu hoje uso da minha autoridade. Eu falo que é pra ficar quieto e eles ficam quietos! [risos] (Dália)

Tipo a indisciplina na sala de aula é uma coisa muito difícil de lidar, às vezes você olha assim, e diz assim: “O quê que é isso”, né? Na minha turminha de 2014, que era muito agitada, tinha dias que, eu juro pra ti, eu tinha vontade de sair só com o celular que estava no bolso, e deixar a bolsa, e deixar tudo e não voltar, dizer assim: “Vou embora. Vou deixar esses meninos aí porque eles não param”, entendeu? [...] Acho que às vezes o que frustra é isso, entendeu, de você achar que você fez muito, planejou muito, buscou muito, está fazendo o teu melhor ali, e você... morre de raiva de ter falar pra prestar atenção, pra ficar mais atento, que aquilo é importante.[...] Mas, aí, com o tempo, você vai aprendendo, vai falando de um jeito que eles entendem como é pra fazer, como é pra entender e assim vai... (Alfazema)

Os relatos anteriormente apresentados permitem compreender, como bem explicita Prado (2013, p. 154), que a prática dos docentes permite uma “nova compreensão dos conhecimentos profissionais produzidos na formação inicial profissional e os diferentes saberes que concorrem na produção de uma autonomia profissional com vistas a uma educação de qualidade”. Este mesmo autor, ao mencionar os trabalhos de Sá Chaves (1997), indica que é no ambiente da escola, com o convívio entre os diferentes sujeitos, que há a dimensão do *não saber* pelo próprio profissional da escola.

(...) A impossibilidade real de conhecer a priori os constrangimentos de cada situação constitui-se como um espaço em aberto no conhecimento do professor, que só se completará, definitivamente no momento exacto de sua intervenção quando, a partir dela processar a informação indispensável à tomada de decisão. É este *não saber* que, na determinação que opera de forçar o que já se sabe a reconstruir-se de forma sempre nova e sempre única, o leva a transfigurar-se sempre que passa de enunciação à acção. É este o poder da prática e dos contextos que a configuram e são estas as vantagens dos paradigmas de formação que abandonaram sem medo a segurança das certezas e dos mitos para no seu lugar instalarem a força criadora das dúvidas, o efeito multiplicador das diferenças e o respeito inquestionável por elas. (SÁ-CHAVES, 1997, p.114 *apud* PRADO, 2013, p. 155).

Alfazema traz ainda mais um relato importante a ser apresentado na discussão desse *não saber*. Questionada sobre os saberes não consolidados na formação inicial – e fundamentais ao exercício do magistério – ela associa alguns dos saberes aprendidos na formação teórica para o magistério e necessariamente complementados no exercício prático da docência. Entretanto, Alfazema mostra como a experiência do professor é importante para direcionar situações em que a exigência de determinados conhecimentos e saberes se faz eminente.

Mas assim, eu penso que a sala de aula precisa ir além disso, além do cumprimento de uma rotina. Eu preciso ter a autonomia do meu pensamento, mas eu preciso também ter referências teóricas para que meu pensamento tenha mesmo autonomia. Até porque, tem sempre aquele aluno que te questiona, aquele aluno que tu falou uma coisa e ele já debate em cima... Você só vai responder um aluno desses se você tiver um jogo de cintura, de tá ali, de saber o que fazer, de já ter passado por isso. Mas, junto com isso, você precisa ter um conhecimento para discutir com ele. E esse conhecimento vem muito da formação. Mas, como é um conhecimento aplicado, tem que aplicar para conhecer o conhecimento melhor, né? [risos]
(Alfazema)

Nesse âmbito, Rosa apresenta outro depoimento interessante. Ela conta as dificuldades iniciais em transformar os conhecimentos que possui, como egressa da Pedagogia, em conteúdos de ensino (MARCELO GARCIA, 1999). Neste caso, Rosa se mostra consciente de seus conhecimentos sobre autocuidado – e reforça que eles também foram vistos na licenciatura. Entretanto, é necessário que tais conhecimentos se consolidem em saberes, e isso se dá no movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas dimensões (DAMASCENO, 2005), como Rosa deixa transparecer.

Esses meus alunos, da primeira turma, muitos tinham os dentes já todos comprometidos. Então assim, eu intensifiquei muito nessa questão, porque eu acredito e vejo que muito do que a gente estuda é pra formar hábitos saudáveis nas crianças. E daí eu levava eles pra escovação todos os dias, porque eu acho que esse negócio de escovação na escola uma vez na semana não dá de nada... Mas aí, eu tentei aplicar o que eu sabia, eu tentei mostrar pra eles como eles faziam em casa, mas não tava dando muito certo... Por mais que a gente saiba, que a gente tenha estudado, tenha aprendido, tem coisa que só lá mesmo. E aí a gente diz pro menino pra ele escovar os dentes pelo menos três vezes ao dia, e na escola a gente leva uma vez na semana? Então, eu comecei: todos os dias eu levava eles pra escovar os dentes. Aí eu pensei e tive uma ideia: levei um vídeo, mostrando a questão. [...] Então assim, aí eu levei um vídeo pra eles, mostrando o que

é que o doce causava, assim, se eles não escovassem os dentes, se eles comessem muito doce. Aí eu lembro da reação deles, porque eu levei umas cenas bem fortes, né, porque pra ter efeito tudo que eu estava falando, então “Vou levar uns dentes bem podres, uns saindo bicho de dentro pra eles verem”. Aí levei; quando eles viram esses dentes, aí eles... a reação, a cara deles assim, de nojo, de medo. Então assim, depois que eu levei esse vídeo, melhorou 100%, o negócio de bombom, bala, não levavam mais, e aí a gente ia lanchar, depois eles já pegavam, já ficava na filhinha pra pegar a escova e escovar os dentes. [risos] Então, é aí que eu te digo que tem conteúdos que a gente aprende, mas pra gente ensinar, pra gente conseguir ensinar, já é outra coisa... (Rosa)

As dificuldades de articulação entre teoria e prática são também ressaltadas por Dália. Mesmo considerando, assim como Rosa, as limitações em se aliar teoria e prática, Dália aparenta apresentar uma visão reducionista da teoria, indicando sua menor importância diante dos saberes práticos e, até mesmo, acreditando na necessidade de secundarização desses (FREITAS, 2007), em benefício de mais saberes “executáveis”. Além disso, ela demonstra todo o descontentamento em perceber que “a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado” (NONO e MISUKAMI, 2006, p. 384).

Na teoria parece que tudo é possível, que tudo é perfeito, e assim, quando vai... Você vai pra sala e vê, e vê que não é assim, e olha... É muito ruim! Você vai pra prática, você vê que às vezes aquela coisa que está na teoria, não é possível na prática. E eu digo mesmo: “A teoria é linda, mas na prática, não é!” Eu já ouvi um monte de gente falando isso, eu mesma falo sempre porque... porque não é só de falar, é que eu mesma vivenciei isso e eu sei como é que é. [...] Eu acho que deveria ter menos, menos teoria; devia ter mais coisa que dá pra gente usar. Minha formação foi muito boa, foi ótima, tudo muito bom, mas na hora... no dia em que você vai pra escola, não é as coisas que você aprende, que você aprendeu de tudo lindo na Ufac que te ajudam. Seria bom que ajudasse, mas não ajuda... [...] Era isso que devia de mudar, que seria ótimo. Aí você ia saber o que fazer de verdade na sua sala. (Dália)

É possível que Dália esteja a rejeitar alguns dos conhecimentos teóricos, concebidos durante sua formação, por dificuldade em aplicá-los, reforçando ainda mais a sua necessidade, enquanto iniciante, em aprender a partir da prática (GUARNIERI, 1997).

Em uma visão complementar – e, aparentemente, menos reducionista que a sugerida por Dália – Margarida indica a necessidade de um vínculo maior entre a instituição de educação básica e a instituição de educação superior. O depoimento de Margarida remete claramente ao propósito da simetria invertida, “onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda

consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (BRASIL, 2002, p. 2).

Mas eu acho que as disciplinas que deveriam, que deveriam ter mais práticas. Falo, assim, das disciplinas que eu acho que deveriam ter mais, com mais intensidade, mais disciplinas práticas. Eu acho, as disciplinas de ensino deveriam ser relacionadas ao ensino, ou até mesmo na escola, vendo tudo de verdade. Não que as outras não sejam importantes, porque elas são igualmente importantes, né, pra própria reflexão da gente, pra entender tudo... Tem que ter elas, manter elas também. Mas, eu digo que senti falta de algo mais prático, mais da escola e, é isso! Eu acho que deveria ter mais, mais coisas práticas pra gente fazer, de situações que simulassem mesmo na sala de aula real. Eu acho que deveria ter mais isso.

(Margarida)

Lírio, ao ser questionado sobre as carências oriundas da formação para o magistério, traz um relato distinto dos apontados pelos demais entrevistados. Mais uma vez, seu depoimento apresenta fatos que expressam as condições de trabalho docente na escola do meio rural, sendo estas muito distintas da realidade das escolas do meio urbano (JANATA e ANHAIA, 2015). Entretanto, ele não atribui suas dificuldades à formação teórica, mas, sim, à especificidade do seu trabalho no meio rural.

Acrescida a esta questão, Lírio diz que suas vivências no estágio (não obrigatório, em que atuou como professor auxiliar durante um ano na educação infantil de uma instituição privada) foram importantes, mas somente a experiência na regência é capaz de mostrar seu posicionamento como professor, ou seja, “a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças em sua prática” (MARCELO, 1998, p. 52).

Deixa eu te explicar: não é que faltou alguma... é que são situações que eu precisei me virar, foi por causa do próprio contexto da zona rural mesmo. Eu sei que o contexto dos meus alunos lá, não são... não é igual ao contexto dos daqui [zona urbana], [...] a gente conhece um pouco no estágio. No estágio, deu pra ver o que dá pra fazer e o que não dá pra fazer com os alunos que estão aqui; que têm condições aqui porque a gente faz é aqui e... tem também que cada escola é de um jeito e uma coisa é fazer estágio e outra é ser professor, ter sua turma. Mas é que... nunca a gente faz estágio, na escola de zona rural, não é lá que a gente faz estágio, e lá é onde o contexto de vida é totalmente diferente, entendeu? Eu até entendo que não tem como mesmo, fazer um curso que falasse só de zona rural. Não tem como, entendeu? (Lírio)

Por fim, Alfazema assume algumas de suas dificuldades no exercício da prática docente, mas isenta a formação para o magistério como responsável por seus eventuais déficits. O depoimento de Alfazema, exibido a seguir, demonstra

como ela se assume como uma profissional que se enlaça à sua “trajetória pessoal e profissional, que se constrói na relação que se estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que a permeia e com a sua própria história” (LIMA, 2002, p. 153). Além disso, Alfazema deixa transparecer a imprevisibilidade e a multiplicidade de saberes que o trabalho docente apresenta, o que não pode ser suprido por quaisquer ações advindas da formação para o magistério.

Olha... Eu acho mesmo que é um conjunto. As falhas a gente sempre tem, mas não são só elas. Eu não posso chegar e dizer que o magistério [curso HEM] não me preparou, que a Pedagogia não me preparou, que os cursos que eu fiz me prepararam e pronto. E nem vou dizer que eles não me deram o que eu precisava, por que eles me deram uma base boa, mas é que a questão é que tem tudo, tá entendendo, tudo que vem junto comigo. E eu fiz muita coisa, passei um pouquinho por vários lugares... Então, eu carrego o quê é que eu já tenho de bom e de ruim e aí entra minhas frustrações, meus medos, meus sonhos, minha filha, entra tudo e... de certa forma, tudo é influência. [...] Tudo isso é uma forma de saber, de colocar na minha experiência na sala de aula, tá entendendo? (Alfazema)

Com o depoimento anterior, Alfazema deixa claro que, enquanto docente, “o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15). Além disso, ela reforça que o saber docente “traz as marcas de um processo prolongado de formação teórica, mas também de um igualmente longo processo de socialização profissional, formador de saberes, de olhares de significados” (LIMA, 2002, p. 11).

Assim, percebe-se que o resgate do processo de socialização profissional, concebido por Alfazema, deixa transparecer a essência do que se interpreta como os saberes dos docentes: “saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 209).

5.3.5 Os professores iniciantes e suas perspectivas profissionais

A análise das entrevistas, realizada até então, sugere que a atividade docente é fortemente marcada pelas interações humanas, que são pouco formalizadas e difíceis de serem controladas. Além disso, o exercício da docência exige que o docente reconheça seu trabalho como planejado e calculado, ao mesmo tempo em que o vê como flexível, incerto e imprevisível (TARDIF e LESSARD, 2005).

Esses são traços sentidos fortemente pelos docentes que iniciam na profissão, os quais têm repercussão durante todo o desenvolvimento profissional dos professores. Logo, reforça-se que o período de iniciação é fundamental para se perceber o contínuo do processo de desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 1998).

Reconhecendo a continuidade e, especialmente, a permanência do processo de desenvolvimento profissional, nos momentos finais da entrevista, os sujeitos de pesquisa foram convidados a fazer um balanço de suas vivências – e, com isso, apontar perspectivas para a docência e para seus próprios anseios profissionais. Nessa discussão, destaca-se, em princípio, o depoimento de Dália e sua trajetória.

Dentre os cinco entrevistados, apenas Dália não exerceu a docência ou quaisquer outras atividades que se relacionassem ao desempenho de atividades formativas e escolares na educação básica durante a graduação e/ou logo antes de ingressar na rede estadual. Ao rememorar as lembranças de sua primeira classe, ela aparenta transmitir um sentimento de profunda angústia e tristeza. No entanto, ela também foi a única a permanecer na mesma escola em que iniciou a docência, mas em condições distintas das que se deparou ao ingressar. Assim, por meio de um paralelo que ela mesma faz, da Dália que iniciou e da Dália que hoje exerce a profissão docente, a docente oferece uma visão ímpar de como ela encara sua iniciação em um ciclo profissional mais amplo (HUBERMAN, 1992, MARCELO GARCÍA, 1999).

Ah... A Dália de 2014 era insegura, medrosa, sem experiência nenhuma, era bem... Ela não se achava capaz porque era tudo muito ruim. Agora não, agora eu sou... não me falta confiança, tenho... confiança de que meu trabalho pode ser bom sim. Sei que hoje eu dou o melhor de mim, e também assim, não me sinto... eu não culpo por 2014, não me culpo, porque agora eu sei que o erro não foi meu, o erro é da escola, é da direção, é do sistema que não dá condições pra gente ir pra frente. Foi só a escola me dar condições que eu fui pra frente. E a questão da prática também. Acho que como em todos os trabalhos, todos os... Eu costumava dizer o que lá [na Universidade]? Que eu, na teoria, eu era muito boa, eu tirava notas boas nas matérias e tudo, eu ia pra grupos de estudo, tudo eu conseguia ficar bem, agora, na prática, que eu tinha que eu não conseguia... Eu era uma boa aluna, era mesmo, mas como professora, eu... É porque também eu não falava muito, a questão era essa, eu tinha medo de falar, eu tinha muito medo... não gostava de falar mesmo, e isso era um problema na sala de aula, aí agora não, já consigo conversar, já consigo falar, explicar. E eu vejo que, cada dia, eu consigo mais, eu me sinto mais forte. Eu fico imaginando que, daqui para frente, cada dia eu vou me sentir mais forte porque eu vou ter mais prática, vou saber como fazer, como ser professora mesmo, como ser aquela professora de anos que você sabe que é boa professora... (Dália)

As indicações trazidas pelo depoimento de Dália reforçam a essencialidade dos saberes da experiência, ressaltando a escola, não como o único espaço responsável pela consolidação da identidade do professor, mas como a grande mobilizadora dos caminhos que o profissional pode optar por seguir (DUBAR, 2005, 2012) e, assim, sentir-se mais forte e capaz em suas práticas docentes. Outro aspecto, que precisa ser ressaltado no depoimento de Dália, é uma discussão essencial à formação de professores: ótimos alunos na educação superior não possuem como garantia a perspectiva de que serão ótimos profissionais (HOFFMAN, 2007). Assim sendo, os saberes dos professores não podem ser reduzidos aos saberes da formação, já que somente o preparo como bons discentes não resulta, necessariamente, na promoção de bons professores.

É nesse cenário que mais uma questão se coloca: o que o profissional precisa saber para ser, de fato, professor? Nas descrições dos sujeitos de pesquisa, os mais variados saberes são valorizados. Entretanto, os saberes da formação ganham importância (nos apontamentos referentes ao domínio dos conhecimentos dos conteúdos), apesar de serem colocados como suporte aos saberes da experiência – os quais, provavelmente, oferecerão os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos (PRADO, 2013). Estes últimos são tidos como essenciais e transparecem que, quando se é professor, “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 213). Ressalta-se, também, que a multiplicidade de fontes de saber da experiência, indicadas pelos entrevistados, vinculam-se à prática do trabalho docente e à socialização profissional.

Outro elemento que se evidencia e que se torna relevante a essa análise é a associação entre a primeira etapa (questionários) e a segunda etapa (entrevista) quanto à análise dos saberes mais relevantes à atuação na docência. Excetuando-se Alfazema, os demais investigados apontaram os saberes da formação para o magistério como os mais importantes, ao trabalho docente, que os saberes da experiência. Essa questão se contradiz às indicações feitas pelos entrevistados nos relatos abaixo, nos quais eles sugerem a essencialidade dos saberes da experiência frente à qualquer outra fonte de saber. Nota-se, assim, que o domínio de conhecimentos do conteúdo a ser ensinado pelo professor não é tido como a peça fundamental ao trabalho docente desempenhado pelo iniciante. Entretanto, é possível sugerir que esta visão esteja reforçando a postura pragmática do professor,

sob a influência do recuo da teoria em sua formação inicial para o magistério (MORAES, 2003).

Tem é que saber entender os alunos, tem também que ter o conhecimento científico, que é o conhecimento, mas tem que ter mesmo é o conhecimento de vida, de estar ali, de saber que vida é a deles. Você tem que conhecer os alunos, que não adianta tu ter o conhecimento, jogar lá os conteúdos, e não procura saber se é daquela maneira, se é essa a melhor metodologia, porque o aluno aprende de acordo com uma metodologia. Você ensina de uma forma, mas o aluno não aprende daquela forma, mas se tu ensinar de outra forma, de outra maneira, ele aprende. Eu acho que o ideal é conhecer o aluno, pra poder expressar e ensinar os conhecimentos da sala de aula.
(Lírio)

Acho que é conhecimento, conhecimento em relação aos conteúdos, isso é muito importante mesmo. Mas... Eu vejo a didática da sala de aula. Assim, eu acho que a gente sempre tem a questão de ser professor, de viver ali, de ver como é que é e aprender como se faz. E você tem que estar sempre estudando, buscando conhecimento, sempre, a gente não para de estudar.
(Dália)

A gente sempre acha que é o saber de como fazer, né, porque é como qualquer coisa prática na vida, mas... aí você escuta a vida toda: “Ah, mas fulano não nasceu pra ser professor”, e alguém nasce pra ser professor, alguém nasce pra ser médico, alguém nasce com dom, né? Aí a gente esbarra na teoria do dom, né? “Ah, a pessoa é tão boazinha, mas não tem o dom”, sabe? Ou então a pessoa não é nem da área, e a pessoa fala assim: “Ah, mas aquela ali tem o dom de ensinar, de ser professora”. Eu acho que assim, na minha opinião, né? Que professor é como qualquer outra profissão, é algo adquirido, é algo que você aprende, né, você estudou pra isso, você aprendeu a fazer isso e que você não nasce aprendendo a ensinar, você aprende! Aprende ali, fazendo todo dia, vendo como faz. Como eu disse, aprende até mesmo com a tua própria experiência de vida, experiência como aluno, né, e você vai mudando isso, quando você muda os papéis, quando você é professor, você vê como era quando você foi aluno.
(Alfazema)

O principal saber é que eu preciso saber que ser professor é algo desafiador; eu preciso saber que ser professor é uma... É um vai e vem de sentimentos; eu preciso saber que é uma profissão difícil, não é uma profissão fácil; eu preciso saber que pra ser professor, eu preciso gostar de ser professor, porque, senão, eu não sou professora. E tudo isso só se descobre com o tempo, com a experiência. Eu sei que não existe aquele negócio de dom, né? Não existe um “Ah, eu nasci pra isso”, não, não existe mais! Mas, você precisa ter muita força de vontade pra continuar depois que você começa porque é uma profissão que você tem que estar sempre estudando, se interagindo, porque as crianças às vezes demandam muito. Então, você tem que estar o tempo todo se interagindo, estudando, sempre tem que estar atendida; então, é uma profissão difícil, de responsabilidade, eu acho.
(Margarida)

Os depoimentos de Alfazema e Margarida trazem outro elemento importante: ser professor não pode ser reduzido a um missionário que recebeu o dom de ensinar. Estas entrevistadas aparentam se afastar de um discurso muito comum

àqueles que ingressam na docência e justificam suas escolhas em valores altruístas, indicando que tais escolhas estão “fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação [...]” (GATTI, 2010, p. 144).

Em uma visão similar, Rosa apresenta a importância dos saberes da formação e da experiência, mas acrescenta um elemento fundamental: a construção/consolidação da identidade docente. Nesse ponto, Rosa ressalta que há a necessidade do indivíduo em interiorizar sua identidade profissional, ou seja, incorporá-la e assumi-la (DUBAR, 2005). Assim, reconhecendo-se como docente, este profissional será de fato professor.

Saber... O conhecimento é importante, tem que saber, né? Mas... eu acho que a coisa mais importante é realmente ele ter essa identidade de professor. Assumir realmente essa identidade de professor, entendeu? Ele vai todo dia, se vê como professor, dia após dia. Porque se ele assumir ele vai trazer para a profissão dele tanto os conhecimentos que são necessários né, como também as outras questões, né, do respeito, de compreender, da empatia com o aluno, né? Então assim... eu acho que é realmente assumir essa identidade, porque quando ele assumir essa identidade ele vai trazer todo o resto. (Rosa)

Aliado ao depoimento de Rosa, sugere-se que a visão de transitoriedade na profissão é algo que pode também ser prejudicial à construção da identidade docente. Complementar à motivação por dom/vocação, Gatti (2010), em seus estudos sobre a atratividade da carreira docente, ressalta, também, que os futuros acadêmicos da licenciatura são influenciados pela ideia de ter a docência como uma segunda atividade – ou, até mesmo, como um “bico”, como menciona a autora.

Os estudantes também associam a possibilidade – ou não – de ser professor a qualidades pessoais e inatas como “amor”, “dom” e “vocação”, anteriormente descritas. Essa ideia de que a docência é uma atividade quase que filantrópica – você tem que ter o dom e amar a profissão –, ao que se percebe, faz com que a maioria admita a docência não como uma escolha profissional, mas como atividade complementar, secundária, que pode acontecer concomitante a outra atividade profissional (como um hobby, ou trabalho voluntário, ou um “bico”) ou em uma idade mais avançada, quando já tiver estabilidade financeira. (Idem, p. 180)

Dália, ao indicar suas pretensões para o futuro como professora (ou como outra profissional) nos próximos cinco anos, deixa transparecer o cenário anteriormente descrito pelos estudos de Gatti, em ter a docência como uma segunda opção.

Se eu tivesse oportunidade, condições mesmo, eu mudaria de profissão. Sim, eu ainda pretendo mudar... mas, assim, talvez eu até podia conciliar as duas, se desse. Ser professora também. É que eu queria fazer Direito, mais por questões mesmo de... de concurso, não pra ser advogada, Direito pra eu passar num concurso, alguma coisa assim melhor, num concurso bom. Eu até tenho pensado em pagar uma faculdade de Direito agora e continuar na Pedagogia; na sala de aula, agora que já tá mais tranquilo... Podia até ser porque, depois, se eu passasse em um concurso de Direito, ainda podia ser professora... (Dália)

Assim como Dália, todos os demais investigados indicam a questão de melhoria na remuneração como uma ideia a ser perseguida (e consolidada) nos próximos cinco anos. Rosa apresenta a remuneração como um fator preponderante para a busca por outras profissões. Novamente, faz-se necessário citar o trabalho de Gatti (2010), no qual a autora relata que a questão salarial aparece como fator social mais importante que leva a um egresso do ensino médio a não optar pelo magistério. Entre os candidatos à licenciatura, a baixa remuneração aliada à desvalorização social que a imagem do professor carrega e ao possível desrespeito e desinteresse dos alunos também parecem ser fatores de desestímulo na opção pela docência.

Profissionalmente assim, eu queria muito... queria não, eu quero muito assim, passar num concurso federal, porque você tem uma estabilidade financeira, e profissionalmente melhor, né? É, na área da educação, preferencialmente, né, mas se não tiver como... queria não ir; pra melhorar financeiramente, ter estabilidade. Para ter uma tranquilidade para mim, pra minha família... (Rosa)

De maneira diferente, Alfazema indica a *necessidade* em abandonar a profissão em algum momento da carreira. Ela assume que essa não será tarefa fácil, mas insiste, também, na representação que ela mantém, de muitos professores que chegam à fase de desinvestimento na carreira, apresentando a amargura das frustrações acumuladas diante de um aparente insucesso (HUBERMAN, 1992). Além disso, Alfazema ressalta seu incômodo em imaginar sua autoimagem como a de uma professora acomodada e/ou indiferentes às questões que permeiam o ambiente escolar (LAPO e BUENO, 2003).

Eu não penso em me aposentar na sala de aula, isso eu não penso. Eu vejo professores, de muitos e muitos anos, que já foram ótimos, e agora não querem mais, não se animam mais... Perderam esse deslumbre de achar que pode mudar o mundo – porque eu ainda acho, né? [risos] E aí eu vejo

os professores que já foram bons, estando tristes, desinteressados, na turma do “Deixa disso”. [...] Eu acredito muito nessa questão de instigar o pensamento, de debate, eu faço isso com os meus alunos [...]. Eu temo pela profissão. Temo mesmo, porque acho que acaba que a gente fica cansado, acomoda e não quer mais saber. E não é isso que eu quero pra mim. [...] às vezes, eu penso também em dar aula no ensino superior, pra dizer assim: “Andei em todas as áreas, andei em todos os caminhos”. E pra ter uma condição de trabalho melhor também, uma remuneração melhor. (Alfazema)

Margarida e Lírio mostram, por razões diferentes, o grande interesse em exercer a docência. Em princípio, exhibe-se o depoimento de Margarida, apresentando sua condição atual, como professora da educação básica em uma instituição federal de ensino, com características incentivadoras e provedoras de boas condições de trabalho, o que reforça seu apreço pela profissão e seu desejo em se manter no magistério, especialmente nas classes de alfabetização.

Eu quero estar aqui [escola de educação básica federal]. Eu estou gostando daqui, eu quero continuar aqui. Acho que eu quero me aposentar aqui. Às vezes, eu penso que, de repente, eu poderia fazer e prestar concurso pra dar aula lá [na educação superior], né, mas eu não sei não se eu quero dar aula no campus... Eu gosto das crianças, eu gosto de alfabetizar, eu gosto de turma de alfabetização, eu gosto. E eu já vou ter terminar o mestrado agora, se Deus quiser. Não sei, de repente, vou começar um doutorado na minha área mais específica deles, de alfabetização mesmo, né? [...] Aqui tem incentivo, porque a nossa carreira é a mesma do campus, a gente ganha o mesmo que um professor do campus, então, se a gente faz um mestrado, o nosso salário aumenta o mesmo. A questão salarial também é muito importante, que a gente trabalha mais satisfeito, né? [risos] A gente tem redução de carga horária, se quiser, porque o nosso cargo é professor do ensino básico, técnico e tecnológico, então, a gente tem que produzir também artigo, tem que produzir projetos, tudo isso conta ponto pra gente pra progressão salarial mesmo, né? [...] Aí eu acho que é isso: quero ser só professora aqui mesmo e vou tá bem satisfeita! [risos] (Margarida)

Já Lírio sonha em retornar à docência no serviço público estadual, com expectativas em se tornar um profissional efetivo (já que ele aguarda sua chamada no concurso ainda em vigor). Apesar das expectativas distintas, tanto Margarida (no depoimento anterior) quanto Lírio (no depoimento a seguir) associam suas perspectivas profissionais à realização pessoal, à felicidade e à alegria de viver (BOHOSLAVSKY, 1977) – tudo isso, sendo amparados pela docência como profissão.

Eu estou esperando, eu estou no cadastro de reserva desse concurso de efetivo [da SEE/AC]. Então, me enxergo um professor de fato, como iniciei,

em sala de aula, como um professor de verdade. [...] Talvez com esses cursos [especializações] que eu consegui fazer, com um tempo, eu possa alcançar a gestão, né? Eu me planejo dessa maneira, saber se vai acontecer ou não, depende muito. O governo contratando, me chamando, eu sei que há essa possibilidade. O governo não contratando, eu posso encarar uma sala de aula daqui a alguns meses, ou no próximo ano, com contrato provisório, mesmo. Mas eu queria mesmo era ser efetivo. E eu estou no cadastro de reserva, esperando desde março. Você vê aí o contexto do Estado [rede estadual de educação] como é que está, ele não contrata, contrata provisório, porque pra ele sai mais barato contratar provisório do que contratar efetivo. [...] Mesmo assim, quando o Parfor acabar, eu quero voltar para a sala de aula. (Lírio)

Em seu relato, Lírio ressalta, também, uma condição muito comum entre os professores da rede estadual de educação acreana: a contratação de professores temporários/provisórios. Estes realizam o mesmo trabalho, têm a mesma carga horária em sala de aula, mantêm o mesmo nível de formação acadêmica, mas não recebem a mesma remuneração dos professores efetivos (DAMASCENO, 2010). Além disso, eles não podem progredir na carreira (receber benefícios por tempo de serviço), já que a situação de provisoriedade os impede de acumular anos de serviços prestados à rede estadual, sendo remunerados sempre com o vencimento da classe de acesso do plano de carreira.

Apesar deste quadro pouco animador, vivenciado como professor temporário, Lírio oferece um relato final que demonstra desejos maiores para o alcance de novas conquistas na profissão.

Eu olho e vejo que eu tive mais coisa boa do que coisa ruim lá na escola, lá na zona rural. Mesmo naquelas condições, tudo isso foi bom pra eu ver como a profissão é importante. Eu vejo que a profissão tem muita coisa boa, tem muito coisa boa pra se fazer como professor. Até uma escola estava sendo construída lá e lá eles me valorizavam, acreditavam em mim e... os alunos queriam que eu ensinasse pra eles, queriam que eu estivesse lá, que as coisas melhorassem e que eu continuasse lá e eu sei que eu não tinha ainda todo esse conhecimento, toda essa experiência que os professores, os outros professores têm... Mas, mesmo assim, eu me enxergo como professor e quero voltar, quero voltar sim. (Lírio)

A pureza e a sabedoria com a qual Lírio descreve seu desejo de voltar à sala de aula, bem como os motivos para isso, deixam transparecer a satisfação desse iniciante em se imaginar como experiente. Outro aspecto significativo é o fato de Lírio se ver como um ser transformador, um professor que pode oferecer melhorias aos seus alunos e à comunidade que eles habitam. Mesmo no início de sua carreira

– e mesmo carente do conhecimento que ele diz não manter – Lírio já mostra que sua experiência é válida para mantê-lo satisfeito na profissão.

Apesar de nem todos os entrevistados desejarem permanecer e/ou retornar à docência, é possível perceber que, assim como Lírio, todos os sujeitos conseguiram transmitir olhares fascinantes para/no trabalho docente, apesar das intempéries e vicissitudes em alguns momentos de suas ainda recentes trajetórias profissionais.

Graças a isso, encerra-se esta análise com um sentimento ainda mais grandioso de fascínio pela docência. Acredita-se que, assim como Manoel de Barros (2006, p. 39) bem descreveu, “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Se assim for, os relatos desses sujeitos de pesquisa já são prova cabal de que o início do processo de socialização profissional docente é de suma importância – e de sublime encantamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecer a provisoriedade que existe no encerramento da maioria dos estudos na área educacional, opta-se, por elaborar as “considerações finais”, da pesquisa realizada, a partir de dois objetivos. O primeiro limita-se a realizar uma breve síntese da argumentação desenvolvida ao longo do trabalho. O segundo restringe-se a recuperar e discutir os principais achados da pesquisa, tendo como base as questões iniciais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo desse trabalho.

O objetivo central da pesquisa consistiu em analisar os saberes docentes dos professores iniciantes, identificando-os e descrevendo-os sob as influências do contexto da realidade institucional e social da escola. Para o alcance desse objetivo, foi necessário situar o objeto de estudo (os saberes docentes em construção e os já consolidados pelos professores no início do exercício do magistério) em um contexto que considera o processo de socialização profissional do professor iniciante.

Inicialmente, a temática do professor iniciante foi estudada para oferecer compreensão de quem é este docente e, por quais razões, suas vivências se destacam em um ciclo profissional mais amplo. Assim, as primeiras leituras permitiram contextualizar melhor em que conjuntura este professor se inicia, por quais estratégias se inicia e, especialmente, como ele se inicia na docência. É por este “como” que os saberes docentes se evidenciaram e se consolidaram em uma interpretação maior: a multiplicidade de saberes docentes necessários ao exercício do magistério por aquele que começa a (re)conhecer a docência é uma questão incisiva à prática docente.

Logo, a segunda seção deste texto indicou o panorama das pesquisas sobre professores iniciantes, apresentado trabalhos que identificam o estado da arte sobre o assunto. As pesquisas apresentadas, já realizadas por outros autores que se debruçam a pesquisar o tema, indicaram que os GTs das reuniões da Anped, entre 2005 e 2011, bem como as dissertações e teses, acessíveis no banco de teses da Capes, entre 2000 e 2010, apresentam importantes trabalhos sobre o assunto; entretanto, a temática do professor iniciante, vinculada aos saberes docentes, ainda é uma discussão recente.

Ainda, nesta primeira seção, são apresentados os ciclos profissionais docentes, estudados por pesquisadores europeus, enfatizando a iniciação do

professor e ressaltando como estas se descrevem em um “choque de realidade”. Foi possível perceber que este, por sua vez, não pode ser delimitado em uma situação momentânea, mas como um período de transição fundamental para que o novo professor abandone algumas de suas crenças como estudante e consolide valores relativos à sua atividade profissional. É com essa consolidação de valores que os múltiplos saberes são construídos, mobilizados e/ou articulados em sua prática docente. Tendo em sua bagagem a influência de sua vida pessoal, afetiva, estudantil (na educação básica), universitária e de suas recentes experiências docentes, o novo professor passa a se descobrir em sala de aula, a experimentar momentos de angústia e satisfação e a prosseguir em um longo processo de socialização profissional.

Assim, a terceira seção, do presente texto, traz a essencialidade em se compreender o processo de socialização profissional para, igualmente, ganhar entendimento dos aspectos que permeiam a identidade docente. Ao se perceber a socialização profissional como um processo permanente de construção, o qual comporta as vivências do sujeito (professor) e a partilha dessas com seus pares (professores e demais membros da escola), percebe-se, também, que a escola não é o único espaço, mas é certamente o *lócus* mais importante para a formação da identidade docente.

Entretanto, esse mesmo *lócus* tem exercido esforços para coagir os professores iniciantes à chamada cultura do desempenho, obrigando-os a associarem os resultados de seus alunos, em testes estandardizados, aos seus próprios sucessos (ou, frequentemente, aos seus insucessos) como professores. Acoçados em um sistema que anseia por resultados, suportado pelo lema de “trabalharei mais ainda”³³, os professores veem na intensificação de seu trabalho docente a forma de atender as exigências da gestão e da rede pública de ensino. Porém, não se inserem neste contexto de performatividade sem sentir o desgaste que este provoca, o que os leva a refletir sobre a permanência na profissão e, principalmente, sobre o desejo de abandoná-la.

O contexto abordado no referencial teórico procura ser apresentado, na

³³ A frase repetida (e executada) pelo cavalo Sansão, da conhecida *fábula* de George Orwell, em “Revolução dos Bichos”, publicada pela primeira vez em 1945 – e análoga ao sistema público escolar em 2016. Sansão trabalhou arduamente pela construção do moinho de vento que levaria sua comunidade e a ideologia do animalismo à vitória do reconhecimento público; porém, ao se tornar improdutivo, foi destinado ao abate de um carniceiro por ordem de seus líderes.

visão dos sujeitos de pesquisa, na terceira seção do trabalho. Nesta, é apresentada a coleta de dados realizada por meio da aplicação do questionário *on-line*, com questões objetivas e subjetivas, que possibilitou a descrição de um conjunto de características da amostra de 10 docentes que se enquadraram no perfil de professores iniciantes, sendo que todos eles eram egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufac entre os anos de 2012 e 2014.

Em princípio, o questionário procurou investigar a importância das cinco principais fontes dos saberes docentes (oriundos da vida pessoal, da formação na educação básica, da formação para o magistério, das “ferramentas” utilizadas no ensino e da experiência como professor) e a articulação destes na prática docente. Neste ponto, a maioria dos docentes indicou a formação para o magistério como sua principal fonte de saberes, seguida dos saberes da experiência. Entretanto, poucos descreveram as razões que os levaram a fazer tal apontamento, o que sugeriu uma omissão de dados que poderiam ser essencialmente importantes para a compreensão da temática estudada.

Nesta mesma seção, apresentaram-se as visões dos sujeitos de pesquisa quanto às principais dificuldades, por eles enfrentadas, no processo de socialização escolar enquanto ainda eram iniciantes. Foi assim que a questão da cultura do desempenho ganhou grande representatividade, já que todos os sujeitos de pesquisa, ao responder os questionários, atribuíram às exigências da gestão e da coordenação escolar, bem como às exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos, pela escola, as suas grandes dificuldades no trabalho docente.

Neste momento do estudo, percebeu-se que, dentre os 10 sujeitos de pesquisa, apenas cinco ainda lecionavam nas escolas estaduais, um lecionava na rede privada e os quatro demais já não eram docentes. O desejo em conhecer as razões que os levaram a permanecer/abandonar a docência se tornou uma das grandes ambições da pesquisa. Acreditando que tal conhecimento era fundamental para o estudo – bem como o aprofundamento das demais interrogações omitidas pelo questionário – optou-se pela realização da entrevista. Tal opção foi discutida e consolidada na fase de qualificação desta dissertação, a qual foi bem aceita e apoiada pelos membros da banca, os quais muito ajudaram no norteamento que as perguntas da entrevista poderiam ganhar.

Deu-se, então, a mais importante etapa deste estudo: as entrevistas semiestruturadas com o intuito de aprofundar solicitações já feitas no questionário e

novas questões que ofereceriam reforço, especialmente, a vinculação da iniciação do magistério em face à articulação dos saberes docentes. Assim sendo, todos os sujeitos, respondentes do questionário, foram novamente convidados à participação na entrevista. Quando cinco deles (dois docentes e três “não mais” docentes) aceitaram conceder as entrevistas, iniciou-se a realização destas. E foi aí que a pesquisa sobre os saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes realmente cresceu...

Somente a partir do “crescimento” da entrevista, tornou-se possível compreender as questões de estudo, às quais esta pesquisa se propôs, conforme fora indicado na introdução desse trabalho. Foram elas: a) quais são os saberes docentes em construção, construídos e mobilizados e/ou articulados pelos professores iniciantes?; b) quais saberes são vistos, por estes profissionais, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente?; c) como ocorre a articulação entre o saberes acadêmicos da formação inicial e a inserção destes na realidade da sala de aula nos primeiros anos da docência?; d) quais os principais aspectos da rotina escolar que caracterizam e interferem sobremaneira no início do processo de socialização profissional dos professores na escola?; e) quais as principais dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelos professores nos primeiros anos da carreira docente?; f) que relações se estabelecem entre as vivências dos professores e os saberes não oriundos da formação?

Antes de passar ao desafio de respondê-las, vale ressaltar que as análises foram feitas a partir do ponto de vista dos docentes, ou seja, o estudo procurou-se não se prender às questões nas quais, anteriormente, a pesquisadora se ancorava muito (especialmente ao exercício do magistério público). Assim que se iniciaram as entrevistas, rapidamente percebeu-se que as trajetórias de socialização profissional eram muito diversas e, ao se ater a ideários próprios da autora deste trabalho, fatalmente eliminariam-se dados que poderiam ser fundamentais para compreender as vivências dos professores iniciantes. Assim, procurou-se ao máximo evitar que a verdade e realidade da pesquisadora, suportadas por suas teorias, se sobrepusessem às realidades dos sujeitos de pesquisa.

Os professores iniciantes procuram, por meio dos saberes da experiência, associar os demais saberes em suas práticas docentes. Os saberes da vida pessoal e da escolarização anterior foram apresentados pelos investigados como importantes ao exercício do magistério, considerando a longa trajetória por eles

percorrida no processo de socialização profissional. Estes saberes foram mencionados em práticas simples que, geralmente, se convertem em orientações dadas aos estudantes de como devem se comportar/proceder, mas remetendo às suas experiências como uma estudante, uma pessoa religiosa, uma esposa e/ou uma mãe. Entretanto, são os saberes da formação, com o apoio dos saberes provenientes dos materiais de ensino, os mais incisivos para o trabalho docente do debutante. Os sujeitos de pesquisa relataram que, diante de dúvidas e angústias iniciais, a consulta aos materiais de ensino e a revisitação aos estudos das disciplinas realizadas na licenciatura foram frequentes. Assim, o suporte desses saberes os auxiliou na conquista de mais saberes da experiência.

Ressaltando a importância dos saberes da formação, os entrevistados apontam a disciplina de “Alfabetização e Letramento” como a mais importante ao trabalho do docente em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando que seus conteúdos se articulam às práticas que visam trabalhar hipóteses de escrita, diagnósticos de leitura e ações comuns relacionadas aos estudos de alfabetização. Os investigados destacam, também, que as disciplinas relacionadas aos “Fundamentos da Educação” são essenciais para a compreensão da realidade vivenciada pelos alunos e o contexto de carência social no qual vivem, influenciando em suas interpretações sobre a realidade docente (e, principalmente, discente).

É fundamental salientar, entretanto, que os saberes da experiência são marcadamente ressaltados como os mais importantes a uma prática mais segura. Esta indicação, apresentada na segunda etapa de pesquisa (entrevista), não é mencionada da mesma forma na primeira etapa (questionário), já que nesta última são os saberes da formação os mais salientados como imprescindíveis ao trabalho docente.

Ao relatarem as cenas que refletem o ingresso na escola que os recebeu como iniciantes, os sujeitos geralmente demarcam a figura hierárquica da diretoria e o respeito a ela submetido. Uma recepção acolhedora na escola é indicada como uma condição importante para a realização de um trabalho satisfatório nas primeiras classes. Reforçando o vínculo entre o processo de socialização profissional dos professores na escola e a construção dos saberes da experiência, alguns sujeitos citam o convívio entre os pares, especialmente no momento de planejamento pedagógico, como fundamental às primeiras práticas em sala de aula, ao

destacarem, também, que certos artifícios de ensino são aprendidos somente no ofício da docência.

Rememorando seus muitos momentos de sobrevivência e descoberta, os professores trazem aspectos semelhantes para descreverem a transitoriedade do chamado “choque de realidade”. Uma condição unânime, queixada por todos os entrevistados, é o angustiante convívio entre os colegas de trabalho. Como professores iniciantes, os investigados lamentaram que seus pares não os ajudaram como poderiam e, ainda, os acusaram de alguma postura equivocada quando estavam ávidos por apoio. É significativo ressaltar que este também é um dado apresentado pela entrevista, o qual não fora essencialmente ressaltado pelos sujeitos no questionário.

Há, no entanto, um dado coerentemente apresentado nas duas etapas de pesquisa: a influência da cultura de desempenho, refletida nas cobranças feitas pela equipe gestora das escolas públicas. Tanto os questionários como as entrevistas mostram o posicionamento dos sujeitos de pesquisa quanto a angustiante interferência destas cobranças na realização das atividades docentes, resultando na intensificação do trabalho docente e, interferindo no desejo por abandonar a docência – e, paradoxalmente, no desejo de exibir sua performance satisfatória, como relatado por apenas um dos sujeitos.

Em contrapartida, os relatos das afáveis descobertas, conquistadas nas primeiras classes de regência, são rememoradas com profundo apreço. A maioria dos entrevistados relata vivências de alunos marcantes e de atuações próprias igualmente marcantes para a melhoria da aprendizagem de “seus” estudantes. É significativo ressaltar que alguns destes depoimentos foram feitos com sinceras lágrimas nos olhos dos entrevistados (e da entrevistadora), ganhando repercussão perante as desventuras de depoimentos anteriores.

Os depoimentos que destacam os possíveis déficits, concebidos perante a formação para o magistério, identificados pelos entrevistados ressaltam novamente – e com ainda mais intensidade – a importância dos saberes da experiência em um longo processo de socialização profissional. Alguns entrevistados sugerem que os saberes da formação foram suficientes para o ingresso na docência, uma vez que somente os saberes da experiência na regência seriam capazes de supri-los em seus possíveis déficits como docentes. Nesse ponto, os sujeitos de pesquisa destacam a imprevisibilidade das vivências que a sala de aula oferece ao docente,

bem como a multiplicidade de aspectos que permeiam o espaço escolar – fatores que não podem ser oferecidos e/ou consolidados mediante os saberes da formação.

Os investigados deixam também indicações sobre suas crenças na construção da figura docente. Neste caso, eles apontam aspectos que pressupõem a necessidade do domínio dos conteúdos da formação teórica, imprescindíveis à escolarização dos alunos no ensino fundamental, mas como partícipes dos saberes da experiência. Assim, reconhece-se que a sólida formação teórica, por si só, não é capaz de oferecer todas as ferramentas para o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, articulada ao reconhecimento dos inúmeros desafios impostos pela escola ao professor iniciante, ela muito auxilia no enfrentamento destes e na consolidação da identidade docente. Dessa forma, os entrevistados aparentam considerar que o professor deve ter consciência do processo de socialização profissional que se consolida no espaço escolar.

Por fim, os investigados expressaram seus desejos e perspectivas profissionais para um período curto, previsto para os próximos cinco anos. Neste aspecto, todos anseiam por melhores condições remuneratórias, mas apenas dois as veem na sala de aula de educação básica como principal “fonte” para esta ascensão salarial - sendo que um deles pretende, ainda, retornar à sala de aula para tanto. Estes últimos depoimentos trazem um alento desalentador para os rumos da profissão docente: ainda há os que iniciam (e permanecem) na docência, acreditando na profissão apesar dos pesares. Mas... Até quando?

Reconhece-se, ao final deste trabalho, a necessidade de se dar continuidade aos estudos sobre os saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes. É fundamental prosseguir na busca por algumas respostas às perguntas que permeiam a inserção destes profissionais no ambiente da escola: como os acolher de modo que se sintam seguros? Como auxiliá-los a articular teoria e prática sem o prejuízo de nenhuma delas? Como apoiá-los na articulação dos saberes que já produziram e nos tantos outros que ainda produzirão? Como fazer com que se sintam satisfeitos ao assumirem sua identidade docente como carreira a ser consolidada? Como fazer para que eles vejam mais motivos para permanecer na profissão ou retomá-la do que para abandoná-la?

Estas questões só nasceram do fascínio com o qual são encarados, aqui, os sujeitos de pesquisa – especialmente os participantes da entrevista. O sorriso de Alfazema, a beleza de Rosa, a leveza de Margarida, a pureza de Lírio e a

inconstância de Dália fazem crer, fielmente, no imperativo de mais pesquisas sobre professores iniciantes.

Retomando ou não, prossequindo ou não, são esses sujeitos que fizeram com que a pesquisadora desconstruísse suas crenças provisórias e reforçasse outra crença necessária: a do seu reconhecimento como eterna professora iniciante. Fizeram também com que rememorasse, com pouquíssimas angústias e muitíssimas satisfações, um trecho especial da canção *Índios*, que cantarolara minutos antes de seu pouso no Acre. Relembrando sua trajetória de socialização profissional, consegue ver/sentir o voo maior que seus inícios docentes já lhe trouxeram (e os tantos outros que ainda estão por vir) e, assim, são pelas palavras de Renato Russo que faz uma sincera declaração à sua paixão maior, a qual o seu Acre devolveu-lhe e representeia-lhe todos os dias com algumas sobrevivências e inúmeras descobertas: a DOCÊNCIA!

*Eu quis o perigo e até sangrei sozinho
Entenda: assim pude trazer você de volta pra mim
Quando descobri que é **sempre só você**
Que me entende do início ao fim
E é só você que tem **a cura pro meu vício**
De insistir nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi*

Renato Russo em “Índios”, 1986 (grifos meus).

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.; SARI, M.; MARTINS, R. **Padrões mínimos de funcionamento das escolas: recursos humanos**. Brasília: 2006. Disponível em: http://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pmfe_recursos_humanos.pdf. Acesso em: 19 mar. 2016.
- ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, 2007. Disponível em: <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-nteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>. Acesso em: 21 fev. 2016.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- AMARAL, A.P.L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p.127-133, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- ANDRADE, R. R. M. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90-2000. Reunião Anual da Anped, 30, **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.
- ANDRE, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 08 nov. 2015.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-56, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 25 nov. 2015.
- BALL, S. J.. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, ano/vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- BANDEIRA, H.M.M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. 2014. 248 fl. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BELO HORIZONTE. Decreto nº 13.914 de 06 de abril de 2010. Regulamenta o artigo 4º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010, que institui o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 07 de Abril de 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2010/1391/13914/decreto-n->

13914-2010-regulamenta-o-artigo-4-da-lei-n-9815-de-18-de-janeiro-de-2010-que-institui-o-premio-por-participacao-em-reuniao-pedagogica. Acesso em: 12 mai. 2016.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOLÍVAR, A. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, p. 15-63, 2002.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BOURDIEU, P. Célibat et condition paysanne. **Études Rurales**, Paris, n. 5-6, p. 32-135, 1960.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 01**. Brasília: MEC/SEB, de 18 de fev. de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Pátria educadora**: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Versão preliminar, Brasília, 2015. Disponível em http://cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e. Acesso em 25 nov. 2015.

BUTLER, J. **Gender trouble**. London: Routledge, 1990.

CALDERHEAD, J., The nature and growth of knowledge in student teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 7, nº 5/6, 1991, p. 531-536.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Escolas Multisseriadas: dados preliminares. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Educação e Sociedade no Brasil", 2009, Campinas. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Educação e Sociedade no Brasil". Campinas, SP: UNICAMP, **Anais...**, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/caderno_resumo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2016.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, 1997, p. 21-50.

CASTRO, M.; FERNANDES, M.C.F. O curso de Pedagogia como uma escolha: um estudo com egressos sem experiência no magistério. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, São Paulo. **Anais...**, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0094.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.

CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CORDEIRO, A. F. M; HOBOLD, M. de S.; AGUIAR, M. A. L. de. **Trabalho docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2010.

CORRÊA, P. M; PORTELLA, V.C.M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.15, n.03, 2012, p. 223-236. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68425573003>. Acesso em: 27 out. 2015.

COSTA, B.V. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2010, 174fl. Disponível em:

http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90083/costa_bv_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 dez. 2015.

COSTA, N.M.L.; POLONI, M.Y. Percepções de concluintes de Pedagogia sobre a formação inicial do professor para a docência de matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1289-1314, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v26n44/09.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

CRUZ, S.P.S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-398, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

CUNHA, M.I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2016.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Bomtempo, 2008. 206 p.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010, 351fl. Disponível em: <http://www.ufmg.br/bibliotecadigital>. Acesso em: 13 nov. 2014.

DAMASCENO, E. A. **Saberes e conhecimentos docentes:** experiências da formação e experiências da profissão. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2005. 122 fl.

DAMASCENO, E. A.; PRADO, G. do V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 109-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/07.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

DEVOTO, G.; OLI, G. C. **Dizionario della Lingua Italiana.** Firenze: Le Monnier, 1971.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTRICK. **Handbook of Research on Teaching.** New York: Macmillan, 1986, pp. 392-431.

DOYLE, W., PONDER, G. The practicality ethic in teacher decision making. **Interchange**, v. 8, n. 3, 1977, p. 1-12.

DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/66.pdf>. Acesso em: 2- jun. 2016.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **La socialisation:** construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Collin, 1991.

EDDY, E. **Becoming a Teacher:** The Passage to Professional Status. New York: Columbia university Teachers College Press, 1971.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

FARIAS, M.V.O. **Formação Docente e Entrada na Carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais.** 2009. 209fl. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

FERNANDES, M.J.S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-101, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em : 24 Jun. 2016.

FERREIRA, D. L. Avaliações Externas e Formação de Professores no Brasil: Relações e aproximações. In: 5º Encontro Internacional de Educação Comparada – Avaliação do Rendimento Escolar: dimensões internacionais, 2012, Belém. **Anais...**, 2012. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab13.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FERREIRA, D.L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de Formação Docente no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. 2011b. 330 fl. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2738/1/Tese_OrganizacaoCooperacaoDesenvolvimento.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

FERREIRA, N.R.S. **Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011a. 196 fl. Disponível em: http://www.pucsp.br/gepi/downloads/TESES_CONCLUIDAS/TESE_NALI.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

FIELD, K.. **Teacher development: A study of the stages in the development of teachers.** Brookline, MA: Teacher Center Brookline, 1979.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES** [online], v. 20, n. 50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a08v2050.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, V. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>. Acesso em: 01 jan. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 abr. 2016.

FREITAS, L.C. Os Reformadores Empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. X Encontro De Pesquisa Em Educação Da Região Sudeste. Rio de Janeiro, **Anais...**, 2011.

FREITAS, M.N.C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

FRÖEBE, F. **Pedagogics of the kindergarten.** Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1917.

FULLER, F. Concerns of teachers: a development perspective. **American Educational Research Journal**, 6, 1969.

FULLER, F. F., BOWN, O. H. Becoming a teacher. In: RYAN, K. **The national society for the study of education**, v. 74, n.2, 1975, p. 25-52.

FURLAN, E.G.M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12432. Acesso em: 25 out. 2015.

GABARDO, C.; HOBOLD, M.. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**. v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: **FVC**, 2010, v. 1, n. 1. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2016.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 abr. 2016.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUÍ, 1998

GONÇALVES, J. T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores**: o caso dos professores de matemática da UFPA. 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for beginning teacher**. Great Britain: Pergamon Press, 1989. p. 23-34.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. 149 p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: **Anais da Anped**, 1997.

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora**: uma pratica da construção da pré-escola a universidade. 17.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

HÚSEN, T. **L'école en question**. Pierre Madraga, Bruxelles, 1986.

HYPOLITO, Á.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, LC.V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ILHA, F.R.S.; HYPOLITO, Á.M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional** [online], v. 10, p. 99-114, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4529>. Acesso em: 10 mar. 2016.

JANATA, N.E.; ANHAIA, E.M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000300685&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2016.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008, 176fl. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=105545. Acesso em: 05 abr. 2016.

KÖNIG W., **Kritik an dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung**. Westermanns Pädagogische Beiträge, 29, 1977, p. 200-203.

LAPO, F. R.; BUENO, B. Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

LIMA, E.M. **De aprendiz a mestre**: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002, 198fl.

LIMA, V.M.M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>. Acesso em 08 dez. 2015.

LOBO DA COSTA, N. M; POLONI, M. Y. Percepções de Concluintes de Pedagogia sobre a Formação Inicial do Professor para a Docência de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 44, p. 1289-1314, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v26n44/09.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Ed. ASA, 2001.

LOURO, G.L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 14, nº 2, jul./dez. 1989, p.31-9;

LÜDKE, M. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p.77-96, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 5-15, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/4.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Os caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 14 dez. 2015.

MACENA, P.L. PEREIRA, C.P. Professores Iniciantes e sua formação continuada para atuação nas classes de alfabetização de uma escola em tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande. In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização – II CONBALF. Campo Grande, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/PROFESSORES-INICIANTES-E-SUA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-PARA-ATUA%C3%87%C3%83O-NAS-CLASSES-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-DE-UMA1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

MACHADO, A.C. **Canais de acesso à informação disponibilizados aos alunos sob a responsabilidade social da Fundação Bradesco**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, 2012. 94 fl.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31832/Pesquisa_sobre_a_forma%27ao_de_profesores.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 abr. 2016.

MARIANO, A. L. S. **A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional**: algumas características. 2005. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

MAUÉS, O. C.. A Agenda da OCDE para a Educação. A formação do professor. In: GARCIA, D.M.F; SÁLUA, C. (Org.). **Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais**. Campinas: Alínea, v. 1, 2009.

McDIARMID, W. G.; BALL, D. L.; ANDERSON, C. W. Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon, 1989. p. 193-205.

MELLO, E.M.B. **A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006)**: Convergências e Divergências. 254p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24816/000749264.pdf?sequence=1>, Acesso em: 08 nov. 2015.

MELLO, G.M. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 98-110, Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MELO, L.F. **Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre**: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/FAE, 2010, 356 p. Disponível: http://www.gestrado.net.br/imagens/publicacoes/43/Tese_LuciaMelo.PDF. Acesso em 01 nov. 2015.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16-18.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTANHEIRO, A. G.. Papel do professor auxiliar: expectativas e desilusões. **Revista MELP** [online], v. 2, p. 1, 2008. Disponível em: <http://www.lalec.fe.usp.br/revistamelp/index.php/publicacoes/numero-3/artigos/item/17-papel-do-professor-auxiliar-expectativas-e-desilus%C3%B5es>, Acesso em: 08 nov. 2015.

MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A.F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 15 nov. 2015.

NASCIMENTO, M.G.C.A.; SANTOS, J.V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. In: 37ª Reunião Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4426.pdf>. Acesso: 15 dez. 2015.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/812/787>. Acesso em: 29 abr. 2016.

NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação (mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NOSELLA, P. A. Escola e a Cultura do Desempenho. In: DALBEN, A. I. L. F. et al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 529-552. Disponível em: <http://revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/download/7435/5505>. Acesso: 15 nov. 2015.

NOSELLA, P.; BUFFA, E.; LEAL, L.L.L. Cultura do desempenho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://gestrado.net.br/pdf/398.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 25 abr. 2015.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. . 13-34.

NÓVOA, A. Profissão: docente. **Revista Educação** [online]. n. 154, Agosto, 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>. Acesso em: 08 jun. 2016.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p.27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

NUNES, C.M.F.; CARDOSO, S. Professores iniciantes: Adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Formação Docente**, v. 5, n. 9. p. 66-80, 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.

OLIVEIRA, A.S.; BUENO, B.O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop992>. Acesso em: 10 mar. 2016.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 25 nov. 2015.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, D.A.; MELO, S. D. **Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo e desenlaces**. Santiago: LPP/UERJ/OREALC/UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, L.G. O professor iniciante de matemática e sua constituição para o trabalho docente. In: II Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Buenos Aires. **Anais...**, 2010. Disponível em: http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/4/INV_4_Olivera_PROFESSOR_INCIANTE_D_E_MATEMATICA.pdf. Acesso em: 27 abr. 2016.

ORWELL, G. **A Revolução dos Bichos**. Tradução de Heitor Aquino Ferreira – 62ª reimpressão, Globo, São Paulo, 2000.

OZGA, J., LAWN, M., . O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre n. 4, 1991 p. 140-58.

PAPI, S.; MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, 2010, p. 39-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

PENA, G.B.O. **O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010, 214 f. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/799>. Acesso em: 14 dez. 2015.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 47-70.

PETTER, J.R.C. **Seape como instrumento de gestão para elevação da qualidade do ensino na rede pública estadual de Brasília – Acre**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015. 131fl. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/JACIANE-RIBEIRO-CORREA-PETTER.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PORTELLA, V.C.M.; LELIS, I.A.O.M. Professores Iniciantes: inserção em diferentes redes de ensino. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). Fortaleza. **Anais...**, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/PROFESSORES%20INICIANTES%20INSER%C3%87%C3%83O%20EM%20DIFERENTES%20REDES%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

PRADO, G.V.T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, p. 149-165, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/3964>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PUNTES, R.V.; AQUINO, O.F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, 2009, p. 169-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

RAYMOND, D., LENOIR, Y. Enseignants de métier et formation initiale, deschangements dans les rapports de formation à l'enseignement. Bruxelas: **De Boeck, Perspectives en Éducation**, AQUFOM, 1998.

RAYMOND, D; BUTT, R.L. e YAMAGISHI, R. Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. e TARDIF, M. (Eds.), **Le savoir des enseignants: unité et diversité**. Montreal: Logiques, 1993. p.137-168.

RODRIGUES, H. **O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010. 223 f.

ROSA, J.G. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar. 1994.

SÁ-CHAVES, I. A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica: que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 107-118.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 33-42, 2004.

SANTOS, L.L.C.P. Educação inclusiva: desafios e impasses. In: XXIV Simpósio Brasileiro/III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. **Cadernos ANPAE**. Vitória: ANPAE/UFES, 2009. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/188.pdf. Acesso: 15 dez. 2015.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, A. V. F.. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das Representações Sociais de discentes. In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambú, **Anais...**, 2010. Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILKES, P. J. The life cycle of teacher. In: SILKES, P. J. **Teachers' lives and careers**. Cidade, Editora, p. 27-60, 1985.

SILVA, M. P. G. O. A silenciosa doença do professor: *burnout* ou o mal estar docente. **Revista científica integrada da Unaerp**, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-nteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>. Acesso em: 21 mai. 2016.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80, 1997.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mai. 2016.

SOUZA, M.S.N.M. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/> . Acesso em: 27 out. 2015.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannônica, 1991, p.215-233.

TERUYA, T.K. et al. Classes multisseriadas no Acre. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**., Brasília , v.94, n.237, p.564-584, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.48, p.769-792, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a12.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (org). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of Educational Research, n. 54, v. 2, 1984.

VILLELA, E. C. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/745/721>. Acesso em: 01 abr. 2016.

VONK, J. H. C.,. **Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors**. American Educational Research Association. 1993.

WATTS, H. **Starting out, moving on, running ahead**. San Francisco, CA: Teachers Centers Exchange, 1979.

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT. A. E. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring Teachers' Thinking**. London: Cassell Education, 1987. p. 105-123.

APÊNDICE A

Questionário (Primeira etapa)

Questionário → Saberes Docentes de Professores em início de Carreira

Pesquisa → SABERES DOCENTES DE PROFISSIONAIS EM INÍCIO DE CARREIRA: RITO DE PASSAGEM DA CONDIÇÃO DE ESTUDANTE À DE PROFESSOR

----- Indicação referente ao TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Caro(a) Professor(a)! Este trabalho faz parte do estudo de campo da aluna Letícia Mendonça Lopes Ribeiro matrícula 201402018), do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, com o seguinte tema: “SABERES DOCENTES DE PROFISSIONAIS EM INÍCIO DE CARREIRA: RITO DE PASSAGEM DA CONDIÇÃO DE ESTUDANTE À DE PROFESSOR”. Esta pesquisa trata-se de um levantamento dos conhecimentos e vivências que você possui sobre o seu exercício docente especialmente enquanto profissional efetivo da SEE, lotado após o concurso proposto no edital nº 096/SGA/SEE/2013. Sua participação é voluntária e, na divulgação dos resultados deste estudo, seu anonimato será garantido; portanto, seu nome jamais será citado na apresentação do trabalho. Dessa forma, se você está de acordo em participar e contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, ao responder as questões que se seguem, por favor, indique seu desejo abaixo.

- Aceito participar da pesquisa
 Não aceito participar da pesquisa

2. Nome do(a) participante:

3. Sexo:

- Feminino
 Masculino

4. Idade (em anos)

5. Estado Civil

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Separado(a)/ Divorciado(a)
 Outros / Não deseja declarar

EIXO 1

6. Qual o seu grau de escolaridade?

- Graduação
 Pós-graduação (concluída)

7. Ano de conclusão da graduação:

- 2012
 2013
 2014

8. Você concluiu o curso de Magistério (em nível médio) antes de ingressar na graduação em Pedagogia?

- Sim
 Não

9. Caso tenha respondido "SIM" à questão anterior, ao terminar o curso de Magistério, você exerceu a docência como professor regente?

- Sim. Exerci a docência por menos de um ano.
 Sim. Exerci a docência por um ano ou mais.
 Não. Eu não exerci a docência após terminar o curso de magistério.

10. Durante o curso de graduação, você exerceu atividades docentes (tais como: bolsista do Pibid ou professor auxiliar)?

- Sim. Fui bolsista do Pibid
 Sim. Fui professor auxiliar.
 Sim. Desempenhei atividades semelhantes às tarefas exercidas por um bolsista do Pibid e/ou professor auxiliar.
 Não. Não desempenhei atividades semelhantes durante a graduação.

11. Após terminar a graduação - e antes de ingressar como profissional da Secretaria de Educação e Esporte (SEE) do Acre - você trabalhou como professor regente de classe?

- Sim. Trabalhei por até 1 (um) ano como professor regente de classe.
 Sim. Trabalhei entre 1 (um) e 2 (dois) anos como professor regente de classe.
 Sim. Trabalhei entre 2 (dois) e 3 (três) anos como professor regente de classe.
 Sim. Trabalhei por 3 (três) anos ou mais como professor regente de classe. Não. Eu não trabalhei como professor regente de classe.

12. Caso tenha respondido "SIM" à questão anterior, indique: antes de ingressar como profissional da SEE, você lecionou para qual ano de escolaridade? Em instituição privada ou pública? Por quanto tempo trabalhou?

Faça as indicações solicitadas de forma objetiva.

EIXO 2

13. Há quanto tempo você trabalha como profissional da SEE?

- Há menos de um ano.
 Entre um ano e dois anos.
 Há mais de dois anos.

14. Desde que você ingressou como profissional da SEE, você se mantém na mesma escola em que foi realizada sua primeira lotação?

- Sim. Estou na mesma escola.
 Não. Estou lotado em uma escola diferente de minha primeira lotação.

14.1. Caso tenha respondido "NÃO" à questão anterior, indique: por quanto tempo esteve na escola que trabalhou anteriormente e há quanto tempo está na atual escola de lotação.

14.2 Indique o período em que começou a trabalhar nesta instituição estadual (mês / ano)

15. Você trabalha outra instituição de ensino - além da escola estadual em que está lotado como profissional da SEE?

- Não
- Sim. Em outra escola pública estadual
- Sim. Em escola pública municipal.
- Sim. Em escola privada.

16. Há algum aluno com deficiência em sua classe (se sim, indique qual a especificidade da deficiência e se há algum profissional de apoio para acompanhar este estudante em sala de aula).

17. Caso você não trabalhe com os anos de escolaridade especificados e/ou assume outras funções não docentes, faça as indicações sobre suas atividades aqui.

EIXO 3

18. No exercício cotidiano do seu trabalho, como professor, quais são suas principais fontes de saberes? (marque até duas opções)

Indicações crescentes de 1 a 5 → Você deve marcar, na "1ª opção", o aspecto que você julga como o mais importante - ou seja: a sua principal fonte de saberes. Em seguida, você deve marcar na "2ª opção" o segundo aspecto mais importante e assim por diante. Lembre-se: todos os itens oferecidos para marcação serão indicados, de acordo com a sua interpretação, em ordem de importância.

	1ª opção (a mais importante)	2ª opção (a segunda em ordem de importância)	3ª opção (a terceira em ordem de importância)	4ª opção (a quarta em ordem de importância)	5ª opção (a quinta em ordem de importância)
Os saberes que adquiri com minha família, meu ambiente de convivência e meus valores sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os saberes que adquiri como estudante da educação básica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os saberes que adquiri como estudante da graduação, pós-graduação e cursos de formação continuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os saberes que adquiri através dos livros didáticos, cadernos de exercícios e outros materiais usados no meu trabalho como professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os saberes que adquiri durante a prática do ofício na escola e na sala de aula, as experiências dos meus colegas de trabalho e as orientações de outros professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Justifique as razões que te levaram a apontar os aspectos, na questão anterior, indicados como "1ª opção" e para a "2ª opção".

16. Quais são as maiores dificuldades, vivenciadas por você, no início de seu exercício na docência? (Indicações crescentes de 1 a 5)

Indicações crescentes de 1 a 5 → Você deve marcar, na "1ª opção", o aspecto que você julga como o mais importante - ou seja: a maior dificuldade que você vivenciou ao iniciar na carreira docente. Em seguida, você deve marcar na "2ª opção" o segundo aspecto mais importante e assim por diante. Lembre-se: do total de 9 itens oferecidos para marcação, apenas 5 serão marcados.

	1ª opção (a mais importante)	2ª opção (a segunda em ordem de importância)	3ª opção (a terceira em ordem de importância)	4ª opção (a quarta em ordem de importância)	5ª opção (a quinta em ordem de importância)
As exigências da gestão escolar / coordenação de ensino / coordenação pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As exigências em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O convívio com os demais colegas professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A gestão da sala de aula (planejamento / execução / avaliação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O manejo da disciplina em classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A relação com os próprios alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A relação com os pais de alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A inclusão dos alunos com deficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Justifique as razões que te levaram a apontar os aspectos, na questão anterior, indicados como "1ª opção" e para a "2ª opção".

18. PERSPECTIVA PROFISSIONAL → Você deseja seguir, profissionalmente, como docente na educação básica? Justifique sua resposta.

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista (Segunda etapa)

Entrevista → SABERES DOCENTES E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

QUESTÕES INICIAIS

1. Idade (em anos) / Qual o seu grau de escolaridade? →→→Último nível (nome do curso) / Conclusão em (mês/ano):
2. Dados da escolarização básica (em que rede / bom aluno / dados marcantes)
3. Pais/familiares: grau de escolaridade e incentivo para os estudos
4. Como se deu o seu ingresso no magistério? Por que você escolheu ser professor(a)?
5. Quais eram suas expectativas antes de ingressar na profissão docente?
6. Durante o curso de graduação em Pedagogia, você exerceu atividades docentes (tais como: bolsista do Pibid ou professor auxiliar)? [Se sim, durante quanto tempo? Dê detalhes sobre a experiência .]
7. Após terminar a graduação em Pedagogia - e antes de ingressar como profissional efetivo da Secretaria de Educação e Esporte (SEE) do Acre - você trabalhou como professor regente de classe? [Se sim, durante quanto tempo? Dê detalhes sobre a experiência, indicando o ano de escolaridade, o caráter da instituição (pública/privada) e demais detalhes que julga importantes.]
8. Você exerceu outra atividade antes de exercer a docência? [Se sim, durante quanto tempo? Dê detalhes sobre a experiência.]
9. Você continua trabalhando na mesma escola onde iniciou a docência? Se NÃO, você sentiu diferenças na mudança de uma escola para outra? Que tipo de diferenças?
10. Qual é a sua situação profissional atual?

QUESTÕES CENTRAIS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
a) Analisar os saberes docentes produzidos, mobilizados e/ou articulados pelos professores. [Primeiras classes]	1. Dê alguns detalhes sobre sua primeira sala de aula: quando foi, quantos alunos, qual ano de escolaridade, tinha algum aluno com deficiência, como você desempenhou seu trabalho inicialmente.
Descrever que saberes são vistos, por estes profissionais, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente	2. Que conhecimentos e saberes docentes, você considerou mais importantes na sua prática pedagógica no início da sua carreira docente? Por quê? Dê exemplos de situações vivenciadas por você nesses primeiros anos de docência, em sua sala de aula, que demonstrem esses conhecimentos e saberes.
Identificar como ocorre a articulação entre o saberes acadêmicos da formação inicial e a inserção destes na realidade da sala de aula nos primeiros anos da docência	3. Como você vê essa relação entre o que foi aprendido em termos de conhecimentos acadêmicos do curso de Pedagogia e a realidade da sala de aula, principalmente no início da carreira docente? Como foi isso pra você? Como você utilizou esses conhecimentos?
Identificar os principais aspectos da rotina escolar que caracterizam e interferem sobremaneira no início do processo de socialização profissional dos professores na escola	4. Quanto à sua recepção na escola: como você foi recebido pela equipe gestora (gestor e coordenador de ensino), bem como pelo coordenador pedagógico e demais colegas professores da escola que te recebeu logo no início da sua carreira docente? Algum professor ou profissional da escola mais experiente te auxiliou nesse início de carreira? 5. Como você se sentiu trabalhando nesta escola e com sua primeira classe e com todas as tarefas docentes? Relate como foi para você sua primeira experiência como docente trabalhando na sua primeira escola, com a sua primeira sala de aula, sendo responsável por conduzir todas as tarefas/atribuições de um/a professor/a? Como foi esse começo?

<p>Caracterizar as principais dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelos professores nos primeiros anos da carreira docente</p>	<p>6. Quais as melhores vivências/aprendizagens que você pode identificar como bem sucedidas nos primeiros anos da sua carreira como docente? Conte-me uma situação que ocorreu na sala de aula em que estas vivências se refletem.</p> <p>7. Quais as maiores dificuldades, por você enfrentadas, nos primeiros anos da sua carreira como docente? Conte-me uma situação que ocorreu na sala de aula em que estas vivências se refletem.</p>
<p>f) Analisar as relações que se estabelecem entre as vivências dos professores e os saberes não oriundos da formação</p>	<p>8. Há saberes que você aprendeu com/na prática que não foram vivenciados/estudados por você no curso de Pedagogia? Se sim, quais? Conte-me uma situação pedagógica em que você aplica estes saberes.</p> <p>9. Quais as suas estratégias para enfrentar suas dificuldades/necessidades na sala de aula como docente?</p>

OUTRAS QUESTÕES (complementares):

1. Nesse momento atual, como você se vê em relação ao primeiro ano de docência? Quais sentimentos mudaram e quais aqueles que ainda continuam?
2. Na sua opinião, o que é preciso saber para ser professor(a)?
3. Se tivesse oportunidade e condições, você mudaria de profissão? Por quê?
4. Há alguma coisa a mais que você gostaria de registrar sobre o assunto?